Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDOO : 0476167
Centre d'intérêt: 751

Thérien, Michel.

L'apprentissage du français au secondaire court. 1 : Rapport de recherche / Michel Thérien, Narcisenne Lévesque, Marie-Christine Paret avec la collab. de Marie-Thérèse Boisvert, André Dauphin, Jacques Delfosse, Paul Jacques. -- Montréal : Université de Montréal, Programme de perfectionnement des maîtres de français au secondaire, 1983.
iv, [iv], 175 p. : ill. ; 28 cm.

Résumé: p. [vii]-viii]. Bibliogr. : p. [99]-100.

Descripteur(s): *Français (Langue) *Enseignement professionnel *Programme d'enseignement *Objectifs d'enseignement *Élaboration de programmes *Évaluation de programmes *Apprentissage assuré *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Bloom, Benjamin Samuel *Butler, F. L. *Commission scolaire de la Gardeur (Repentigny, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Enseignement professionnel court

L'ouvrage rend compte de l'élaboration et de l'évaluation d'un programme destiné à favoriser l'acquisition des habiletés de base en français à des élèves du secondaire professionnel court. Pour déterminer les habiletés de base en français répondant aux caractéristiques et aux besoins des élèves, l'auteur s'est inspiré du modèle des compétences minima (Butler, 1978). L'organisation de la matière repose pour sa part sur les principes de la pédagogie de maîtrise (Bloom, 1968 et 1976). Par ailleurs, conformément à la taxonomie retenue, l'auteur identifie les compétences générales, les compétences terminales et les objectifs d'apprentissage reliés au programme; toutefois, seuls quelques objectifs de comportement ont été définis pour une mise à l'essai.

Le programme a été expérimenté partiellement à l'école Jean-Baptiste-Meilleur (commission scolaire Le Gardeur), en mai 1983, auprès de quatorze élèves de secondaire III. Deux unités d'enseignement ont été planifiées à cette fin: 1. faire la liste du vocabulaire de base utilisé dans le domaine de la micro-informatique; 2. apprendre à consulter un catalogue. Le guide pédagogique et les fiches d'accompagnement conçus pour cette expérimentation sont reproduits en annexe. Un examen sommatif a eu lieu à la fin de chacune des unités et un questionnaire a permis de connaître l'attitude des élèves à l'égard du nouveau mode d'enseignement du français.

En autant que son expérimentation très partielle permette d'en juger, il semble que le programme élaboré pour les élèves du secondaire court rencontre ses objectifs; les résultats des élèves aux examens sommatifs et leurs réponses au questionnaire d'évaluation du programme s'avèrent en effet très positifs.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 06
Notice(s) connexe(s): 0470198
Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEPU
Programme(s) de subvention - PPMF

EDUQ 8470107

Michel Thérien
Marcienne Lévesque
Marie-Christine Paret

L'apprentissage du français au secondaire court.

I
RAPPORT DE RECHERCHE

avec la collaboration de

Marie-Thérèse Boisvert
André Dauphin
Jacques Delfosse
Paul Jacques

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Enseignement secondaire et collégial
P P M F (secondaire)

EDUQ 847010

Michel Thérien
Marcienne Lévesque
Marie-Christine Paret

L'apprentissage du français au secondaire court.

I
RAPPORT DE RECHERCHE

avec la collaboration de

Marie-Thérèse Boisvert
André Dauphin
Jacques Delfosse
Paul Jacques

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Enseignement secondaire et collégial
P P M F (secondaire)

Recherche subventionnée par la D.G.E.R.U.
Montréal, 1983.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
I Les fondements théoriques	1
1. Problématique	2
2. Les compétences minima	6
2.1 Le concept de compétences minima	6
2.2 Le modèle de Butler ou la définition et la classification des compétences en français	12
3. La pédagogie de la maîtrise	17
3.1 Les fondements	18
3.2 Les conditions de réussite	23
3.3 L'implantation	26
II Le programme	31
Introduction	32
2.1 Les compétences générales	33
2.2 Les compétences terminales	35
2.3 Les objectifs d'apprentissage	57
2.4 Les objectifs de comportement	58
III La mise à l'essai	66
1. Le guide pédagogique et les fiches d'accompagnement	68
2. La mise à l'essai	69
1. Unité 1	69
2. Unité 2	78
3. La perception des élèves	86
Conclusion	93
Bibliographie	98
Annexe I - Guide pédagogique	101
Annexe II - Fiches d'accompagnement	126

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Pages

Figure 1
Taxonomie des compétences minima..... 15

Figure 2
Rapport entre l'apprentissage et le temps selon Carroll..... 19

Figure 3
Le modèle de Carroll..... 19

Figure 4
Distribution normale sous des conditions uniformes pour tous.... 20

Figure 5
Distribution probable du rendement sous des conditions optimales pour chaque élève..... 20

Figure 6
Le modèle d'enseignement et d'apprentissage de B.S. Bloom..... 22

Figure 7
Les étapes de la planification et de l'enseignement dans le modèle PMA..... 29

Figure 8
Articulation des deux axes des compétences générales: répertoires et rôles..... 35

Figure 9
Compétences terminales/parler..... 36

Figure 10
Compétences terminales/écouter..... 38

Figure 11
Compétences terminales/lire..... 39

Figure 12
Compétences terminales/écrire..... 41

Figure 13
Objectifs d'apprentissage..... 43

Figure 14
Liste des objectifs d'apprentissage pour chacune des compétences terminales/parler..... 52

Figure 15
Liste des objectifs d'apprentissage pour chacune des compétences terminales/écouter..... 54

Figure 16
Liste des objectifs d'apprentissage pour chacune des compétences terminales/lire..... 55

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, pour l'aide financière accordée à l'équipe de recherche du P.P.M.F. (secondaire).

Nos remerciements vont aussi à nos collaborateurs du milieu scolaire, Marie-Thérèse Boisvert (conseillère en mesure et évaluation), Jacques Delfosse (conseiller pédagogique à l'enseignement professionnel), André Dauphin et Paul Jacques (enseignants au secondaire court), pour l'élaboration du programme.

Enfin, la mise à l'essai a été possible grâce à la détermination et à l'effort soutenu d'André Dauphin: nous tenons à lui exprimer notre appréciation et l'assurer de notre reconnaissance.

SOMMAIRE

Ce rapport de recherche s'articule autour de trois axes: la problématique et les fondements théoriques, la présentation du programme et le compte rendu de la mise à l'essai.

Pour répondre aux besoins et aux caractéristiques des élèves du secondaire court nous avons puisé au modèle des compétences minima pour arriver à cerner, en nous inspirant de Butler (1978), les habiletés de base en français.

Afin d'assurer un enseignement de qualité de ces habiletés de base nous avons choisi de le planifier selon les principes de la pédagogie de maîtrise (Bloom, 1968, 1976).

Conformément à la taxonomie retenue, le programme identifie les compétences générales, les compétences terminales et les objectifs d'apprentissage; seuls quelques objectifs de comportement ont été définis pour une mise à l'essai.

Pendant une quinzaine de jours les deux unités planifiées ont été expérimentées auprès d'une classe de secondaire court. Cette mise à l'essai visait à éprouver le programme à plusieurs niveaux: sa faisabilité dans l'esprit du cadre théorique, sa capacité de répondre aux attentes exprimées à l'origine de la recherche et enfin sa capacité à assurer l'apprentissage de compétences de base en français.

Compte tenu des limites de l'essai, les résultats obtenus vont dans le sens des hypothèses de départ.

I LES FONDEMENTS THÉORIQUES

Après avoir identifié le problème et dégagé les éléments essentiels de la problématique de cette recherche sur l'apprentissage du français au secondaire court, nous présenterons l'articulation de ses fondements théoriques autour des compétences minima et de la pédagogie de la maîtrise.

1. Problématique

Le secondaire court, épine douloureuse de l'enseignement secondaire québécois, a fait l'objet, ces dernières années, de nombreuses études et enquêtes. Le Livre vert afin d'assurer à tous une solide formation générale, affirme la nécessité de revoir en profondeur le contenu des programmes, et notamment d'adapter les objectifs de l'enseignement de la langue maternelle au secteur professionnel. L'École québécoise, tout en maintenant le secondaire court, reconnaît que l'enseignement professionnel n'a pas comme objectif la correction des troubles d'apprentissage et de comportement: il doit plutôt assurer une formation générale et la préparation immédiate à des fonctions de travail. Les objectifs fondamentaux restant les mêmes qu'au secteur général, ce sont le régime pédagogique, le contenu des programmes et la méthodologie de l'enseignement qui devront être adaptés à ce secteur. Enfin, La Formation professionnelle des jeunes, tout en limitant le secondaire court et en proposant des cheminements particuliers pour ce type de clientèle, remet en question la formation de base et à la lumière du rapport de la Commission Jean la définit comme l'acquisition des outils fondamentaux à l'exercice des divers rôles sociaux de tout citoyen, reconnaissant que "les matières de classe et les curricula de formation ne cernent pas toujours correctement l'ensemble des connaissances et des habiletés de base dont tout individu a besoin pour faire son chemin dans la vie".

C'est à la demande d'enseignants de français du secondaire court, préoccupés à la fois par le manque de matériel didactique et les nombreux déficits linguistiques de leurs élèves que l'équipe de recherche s'est constituée et s'est penchée sur l'enseignement et l'apprentissage du français au secondaire court pour une meilleure préparation à la vie. Conçue à l'origine pour des enseignants de la polyvalente Pierre-Dupuy (Commission des Écoles Catholiques de Montréal), tout en maintenant son orientation, la recherche a dû se transformer parce que, même en conservant dans son équipe les enseignants qui avaient contribué à la former, la mobilité du personnel a fait que plus aucun d'entre eux n'enseignait à Pierre-Dupuy.

Si Le Livre vert dénonce les faibles performances de l'école secondaire dans l'enseignement de la langue maternelle, de nombreuses études soulignent les graves lacunes des élèves du secondaire court en français. Miller (1979) évalue à plus de deux ans leur retard moyen en français; Boutin et Parent (1981) font remarquer que plus de 70% des élèves éprouvent des difficultés en français depuis l'école primaire; Hardy-Rock (1981) observe que la majorité entrent au professionnel sans avoir acquis le niveau de la fin du primaire; enfin La Formation professionnelle des jeunes reconnaît que plus de 30% des sortants de l'école secondaire quittent l'école sans diplôme de fin d'études et sans être suffisamment préparés à affronter la vie active. L'inventaire des besoins linguistiques des élèves de l'enseignement professionnel court (M.E.Q., 1981) circonscrit une aire d'habiletés groupées autour des quatre domaines du langage: Parler/Écouter, Lire/Écrire qui pourraient contribuer à structurer les contenus d'un programme visant à combler ces lacunes et à assurer les apprentissages de base.

Cet Inventaire constitue la base de notre recherche, et les contenus que nous proposons pourraient se donner à lire comme leur organisation systématique, complétée par les besoins identifiés et définis par l'équipe de recherche.

Les élèves du secondaire court ont donc de sérieux déficits linguistiques; bien plus, l'hétérogénéité du niveau des apprentissages pose le problème de l'individualisation de l'enseignement. Par contre, si les niveaux et les rythmes d'apprentissage ne sont pas les mêmes, il n'est pas exagéré de dire que les élèves du secondaire court se caractérisent généralement par un même intérêt pour les apprentissages concrets et répétés, leur goût des tâches pratiques, à la fois proches de leur vécu et dont l'utilité pourrait se vérifier à court terme. Un programme de français qui ne tiendrait pas compte de ces caractéristiques et qui se contenterait d'adapter le contenu du secteur général n'aurait guère de chance de réussir. La langue maternelle est un champ si vaste et si vital pour chacun qu'il faudrait bien être dépourvu d'imagination et de sens pratique pour ne pas y structurer des tâches capables à la fois d'intéresser ces élèves et de leur faire acquérir les habiletés langagières de base.

Au-delà des problèmes d'apprentissage, les élèves du secondaire court ont aussi des troubles de comportement (Crespo et Cournoyer, 1960). On parle même à propos de ce secteur de "déversoir" où se retrouveraient tous ceux qui perturbent la vie "normale" de l'école. (Conseil Supérieur de l'Education, 1980).

Sans vouloir nous étendre sur cet étrange constat, sans ambitionner de pouvoir régler le choix de l'orientation de ces élèves, nous devons cependant

reconnaître que le manque de motivation et d'intérêt pour le type d'apprentissage qui est proposé, l'expérience répétée de l'échec, contribuent à creuser le fossé entre les objectifs poursuivis et les résultats atteints. Par contre, même s'ils sont souvent démobilisés pour les tâches scolaires, ces élèves manifestent de réelles qualités de droiture et de générosité, ils sont capables d'engagement. Plus qu'à tout autre peut-être, il faut redonner à l'élève du secondaire court confiance en lui-même, il faut lui faire connaître le succès. Il faut créer un programme "fait sur mesure" à l'intérieur duquel des modules permettent l'individualisation de l'enseignement (Bégin, 1978). Tant qu'on aura pas proposé à l'élève des tâches d'apprentissage capables de l'intéresser et de l'amener au succès, on aura beau "adapter" les programmes, on n'aura rien fait pour le secondaire court.

La question qui sous-tend cette recherche et en éclaire la démarche pourrait se formuler ainsi: un programme de français centré non pas sur la langue, mais structuré à partir des besoins langagiers des élèves pour une meilleure préparation à la vie, pourrait-il à la fois leur faire acquérir les apprentissages de base et leur faire connaître le succès, tout en les préparant mieux à la vie active?

Nous posons l'hypothèse qu'une définition de contenus de programme basés sur les compétences minima et qu'un enseignement planifié selon la pédagogie de la maîtrise permettrait à l'élève de combler ses besoins langagiers et de connaître le succès.

La pédagogie de maîtrise postule que si en cours d'apprentissage des diagnostics et des correctifs appropriés assurent que l'étape préalable est acquise par tous avant d'entreprendre l'étape suivante, il est possible à tout apprenant de réussir.

Bref, seule une refonte en profondeur du programme de français à partir des caractéristiques propres de cette population étudiante pourrait permettre aux élèves du secondaire court d'acquérir les habiletés de base en français, de connaître une histoire scolaire marquée par le succès et d'acquérir une meilleure préparation à la vie.

2. Les compétences minima

Après avoir identifié le problème et défini les principaux éléments de la problématique, il convient maintenant d'en poser les fondements théoriques. La pédagogie de maîtrise sera absorbée une fois qu'on aura clairement dégagé le concept même de compétences minima et présenté la taxinomie que nous avons élaborée.

2.1 Le concept de compétences minima

Le concept de compétences minima est une notion empruntée aux recherches américaines des dernières années et associée à l'idée de "moyens de survie et de subsistance" (Poisson, 1980), faisant référence aux habiletés et aux savoirs suffisants pour faire face aux nécessités de la vie. Les compétences minima, ce sont essentiellement les compétences de base de la vie réelle.

Au niveau scolaire notamment, il ne s'agit pas de définir des objectifs en termes de savoir écrire ou compter, tirer les conclusions d'une expérience de chimie ou connaître l'histoire de son pays, mais de déterminer des critères de réussite dans les activités impliquées par les rôles de la vie réelle que l'individu est amené à jouer. Le concept de rôle, élaboré dans les travaux de White (1959) sur les besoins des êtres humains, a été défini par Inkeles (1974) et, par la suite, développé entre autres par Spady et Mitchell (1977) et Block (1978).

Dans leur perspective, l'axe autour duquel s'agence l'activité scolaire n'est donc pas la discipline scolaire mais "la vie réelle et les rôles qu'on y occupe, et qui demandent un large éventail de capacités individuelles", entre autres celles de pouvoir s'adapter aux exigences de la vie moderne. Le terme de compétences minima désigne "les habiletés de base que tout élève devrait posséder au sortir de l'école de façon à pouvoir assumer les rôles de la vie qui en font une personne autonome". Le comportement de l'élève n'est plus centré sur une certaine conformité à des rôles scolaires mais s'oriente vers des buts plus lointains mais plus pratiques et utiles parce que concernant des rôles de la vie.

Un programme basé sur les compétences minima devra établir l'inventaire des rôles que devront jouer les jeunes adultes sortant de l'école et définir les liens organiques entre ces rôles et le contenu du programme. Une telle perspective suppose une remise en question profonde des finalités et des méthodes actuelles de l'école. D'autre part, l'inventaire des rôles devra être assez large pour ne pas conduire à limiter le développement de l'individu et à une conception étroite et utilitariste de l'éducation.

Il ne s'agit ni dans notre esprit ni dans celui des concepteurs des programmes basés sur les compétences minima d'une conception de l'école comme usine à modeler des créatures passives, adaptées uniquement à la société actuelle. Au contraire, il est impératif que la finalité de l'école soit de permettre à chaque enfant, et pas seulement à une élite, d'atteindre à la prise de conscience de son identité, à une autonomie et à une capacité critique réelles par rapport au monde qui l'entoure tout en facilitant son intégration et sa participation active à la collectivité. Comme le souligne Block, un élève compétent serait celui qui, au sortir du secondaire, pourrait et voudrait maîtriser non seulement les différents rôles que la société lui prescrit mais également ceux qu'il s'est lui-même choisis.

Pour rendre opérationnelle la notion de "rôles de la vie réelle" dans l'organisation d'un programme scolaire, Spady propose de concevoir les rôles dans une structure à deux niveaux où ils sont mis en relation avec les capacités conçues comme les composantes de ces rôles. Autrement dit, la compétence dans ces rôles implique le jeu intégré d'habiletés élémentaires et sous-jacentes très diverses, certaines étant faciles à identifier et à mesurer, alors que d'autres demeurent beaucoup plus subtiles. Un élément fondamental de cette approche est que ces habiletés ne sont pas seulement d'ordre cognitif et moteur, mais qu'elles sont également d'ordre affectif (par exemple: les attitudes, les valeurs, les sentiments, les attentes, les motivations, etc.). Dans la plupart des écoles, actuellement, ces dernières restent implicites alors qu'elles sont fondamentales pour permettre la réussite dans les rôles humains et qu'elles doivent nécessairement être mobilisées dans un programme orienté vers ces rôles.

Ces habiletés "de base" telles que définies, "lorsqu'elles sont acquises et utilisées dans un contexte social particulier, servent de "facilitateurs" ou de fondements sur lesquels reposeront ultérieurement les compétences" (Poisson, 1980). Par exemple, on peut analyser la compétence qui s'exprime dans la tâche de "formuler une plainte" comme un ensemble d'habiletés de base telles que: posséder le vocabulaire de base pour s'exprimer sur un sujet courant, parler en tenant compte des divers éléments prosodiques (intonation, rythme, débit, etc.), choisir la variété de langue, distinguer les détails de l'essentiel, exprimer une idée suivant un ordre logique, choisir de bons arguments, etc.

Il s'agit là d'une compétence relativement complexe impliquant un nombre assez impurtant d'habiletés. D'autre part, les habiletés ne sont pas toutes équivalentes: certaines sont assez simples, telles dans notre exemple "posséder le vocabulaire de base pour s'exprimer sur un sujet courant" et "exprimer une idée en suivant un ordre logique", alors que d'autres sont beaucoup plus complexes comme "choisir de bons arguments". De façon unanime chez les auteurs américains, constate Leduc (1980), on reconnait que la lecture et l'écriture "font partie des compétences minima essentielles pour fonctionner de façon autonome" dans la société nord-américaine; d'autres chercheurs ajoutent la communication orale, qui comprend le langage oral et l'habileté à écouter.

A la question des minima à atteindre dans chacun de ces domaines pour être un adulte autonome, les indicateurs les plus fréquents retenus en lecture sont, par exemple, la capacité de répondre à des questions de détail après avoir lu et de comprendre un formulaire de demande d'emploi, un contrat de la vie courante,

un dictionnaire, etc. Pour l'écrit, on a déterminé des critères du type: écrire un résumé personnel, une lettre d'affaires, une lettre de demande d'emploi ou des directives pour se rendre à un endroit éloigné; et pour l'oral, des indices comme les suivants: identifier des idées et les utiliser, énoncer des opinions et les défendre, donner des consignes.

Aux compétences dites "académiques", les programmes développés aux États-Unis associent des compétences qui permettent à l'adulte autonome d'assumer ses divers rôles personnels et sociaux. Leduc (1980) remarque qu'un consensus assez large semble s'établir sur l'identification de cinq rôles principaux comme cadre aux habiletés de survie qui permettraient à un adulte d'être autonome: les rôles de personne, de citoyen, de producteur, de consommateur et de participant à des activités de loisir.

Les modèles de compétences minima sont des modèles de survie, englobant des habiletés qui permettent de faire face à tous les aspects de la vie en société. C'est donc ce point de vue théorique que nous adoptons tout en nous plaçant dans la perspective de la conception non d'un programme global mais d'un programme d'enseignement de la langue maternelle. La maîtrise de la langue intervient dans tous les rôles, c'est un outil fondamental de la vie en société: l'adoption du modèle des compétences minima devrait donc s'effectuer très naturellement. En structurant un programme d'enseignement du français au secondaire court, nos objectifs sont non seulement de préparer le jeune adulte à ses rôles sociaux et personnels futurs, mais également de répondre aux besoins de l'élève du secondaire court.

Nous préciserons le type de compétences langagières minima impliquées par chacun de ces cinq rôles, que ce soit des activités de lecture, d'écriture, d'écoute ou de production orale.

L'intérêt d'un tel enseignement centré sur la vie mérite d'être encore souligné. Ces dernières années il a d'ailleurs inspiré certains programmes d'enseignement au niveau de l'État (Oregon), de commissions scolaires (Minnesota) ou d'écoles. D'autre part, il rejoint une des préoccupations du nouveau programme de français édicté par le ministère de l'Éducation du Québec: le fondement de la maîtrise de la langue n'est pas seulement l'étude de la langue en tant qu'objet en soit mais bien plus la pratique de la communication dans des situations réelles ou signifiantes.

Dans une telle perspective, le code linguistique est conçu non pas comme une fin mais comme un outil au service des intentions de compréhension ou de production de discours de l'individu. Le but de l'enseignement du français n'est plus l'accumulation de connaissances sur la langue, mais la mise en place d'habiletés langagières qui puissent répondre aux besoins de la vie réelle. Le concept d'habiletés - évidemment circonscrites au domaine du langage - est au coeur même du nouveau programme de français au secondaire comme il est à la base d'un programme fondé sur les compétences minima. On trouve également dans l'un comme dans l'autre l'accent mis sur les quatre types de compétences: les capacités à comprendre des énoncés écrits et parlés et à les produire. Cependant, la différence fondamentale demeure: le nouveau programme ne définit pas de compétences minima reliées à des rôles mais des habiletés très vaguement définies en termes de fonction de la communication.

On retiendra donc qu'à l'intérieur des habiletés de survie, essentielles à l'exercice des rôles, nous nous sommes préoccupés des seules compétences reliées à l'apprentissage du français que nous avons structurées en nous inspirant de la taxonomie de Butler.

2.2 Le modèle de Butler ou la définition et la classification des compétences en français

S'attaquer à définir et à classer des compétences minima en éducation n'est pas une mince affaire. Plusieurs recherches nord-américaines traduisent cette difficulté et Goulet (1980) affirme même que des démarches coûteuses impliquant des représentants de tous les niveaux concernés, de la population jusqu'aux instances gouvernementales en passant par les institutions éducatives et le milieu du travail, n'ont pas donné de meilleurs résultats en ce domaine que la consultation directe d'experts en programmes éducatifs.

Ainsi, la démarche qui fut adoptée dans ce projet de programme de français pour les élèves du secondaire court a retenu la mise en garde de Goulet et a choisi de s'appuyer sur des analyses récentes des besoins de cette clientèle spécifique déjà réalisées au Québec (L'inventaire des besoins linguistiques des élèves de l'enseignement professionnel court, M.E.Q., 1981). Les résultats de ces analyses ajoutés à ceux provenant d'ailleurs du Canada (Conry, 1980) et des États-Unis (James, 1977) ont permis à l'équipe de recherche de préciser les rôles sociaux et personnels et de s'engager dans la définition des habiletés langagières de base que tout élève du professionnel devrait maîtriser à la sortie de l'école.

Restait alors à structurer ces compétences, à les classer, à les compléter et à vérifier leur pertinence par rapport à des buts et des valeurs de la société

québécoise dans laquelle s'inscrit ce programme mais aussi par rapport aux besoins et aux potentialités des élèves eux-mêmes.

Poisson (1980) offre des pistes intéressantes dans une description de quelques modèles théoriques de construction de programme basés sur les compétences minima.

Si le modèle de Spady et Mitchell (1977) a le grand intérêt d'attirer l'attention sur les rôles de la vie réelle auxquels doit être préparé l'élève à sa sortie de l'école il s'attarde surtout à proposer des orientations générales et non pas à identifier et à classer des compétences. De même le modèle de Block (1978) fait valoir l'idée d'inclure, dans les programmes basés sur les compétences minima, des rôles choisis par les élèves eux-mêmes de façon à ce que ces rôles individuels ne soient pas obligatoirement assujettis à ceux commandés par la société et que l'élève compétent soit celui qui ait acquis aux plans moteur, intellectuel et affectif le bagage nécessaire pour participer au changement social. Ce dernier modèle malgré son grand intérêt n'approfondit pas davantage la définition des compétences.

Finalement l'identification et la classification des compétences minima qui fondent ce programme se sont appuyées sur un modèle largement inspiré de la taxonomie de Butler (1978). Comme elle, la hiérarchie des compétences s'est articulée du général au spécifique en admettant que la précision de la description dépend de la fonction éducative poursuivie. Plus la compétence se rapproche de l'élève et entre dans le champ de responsabilité de l'enseignant plus sa description se précise en objectifs spécifiques.

Les niveaux définis sont hiérarchiques dans ce sens que chacun s'appuie sur le niveau précédent. Voici donc les différents niveaux de compétences identifiés par Butler et la signification que prend chacun d'eux dans le cadre de ce projet: (voir figure I, page suivante).

1. Les compétences fondamentales sont des habiletés très généralisables que l'être humain développe pendant son histoire d'apprentissage et qui sont à la base de l'activité humaine. Pour les définir Butler se réfère aux catégories d'apprentissage de Gagné (1977). Ce sont les réponses simples, les chaînes verbales, les discriminations, les classifications, l'utilisation de règles, de principes, de procédés ainsi que la résolution de problème et les attitudes. Ces compétences sont du ressort de tout le curriculum scolaire et ne dépendent pas d'un seul contenu ou d'un contexte particulier. Elles constituent pour ainsi dire le point de départ de tout programme et la responsabilité de leur définition se situe au-delà de l'institution même, c'est-à-dire de l'école, et rejoint tout le système éducatif. Tout en admettant ce premier niveau de compétences comme fondamental, l'équipe de recherche a choisi d'établir son point de départ au niveau institutionnel de qui elle détient son mandat et où s'inscrit la spécification du contenu.

2. Les compétences générales sont globales. C'est ici que l'équipe de recherche situe le point de départ de sa hiérarchie et à la façon de Butler, elle conçoit ces habiletés comme le fondement de la structure du programme en ce sens que les énoncés de ces compétences en définissent l'orientation majeure et le contenu général. Cette orientation majeure est donnée dans le choix des cinq rôles fondamentaux de la vie réelle qui exigent la maîtrise du contenu de base des quatre répertoires relatifs à tout programme de langue:

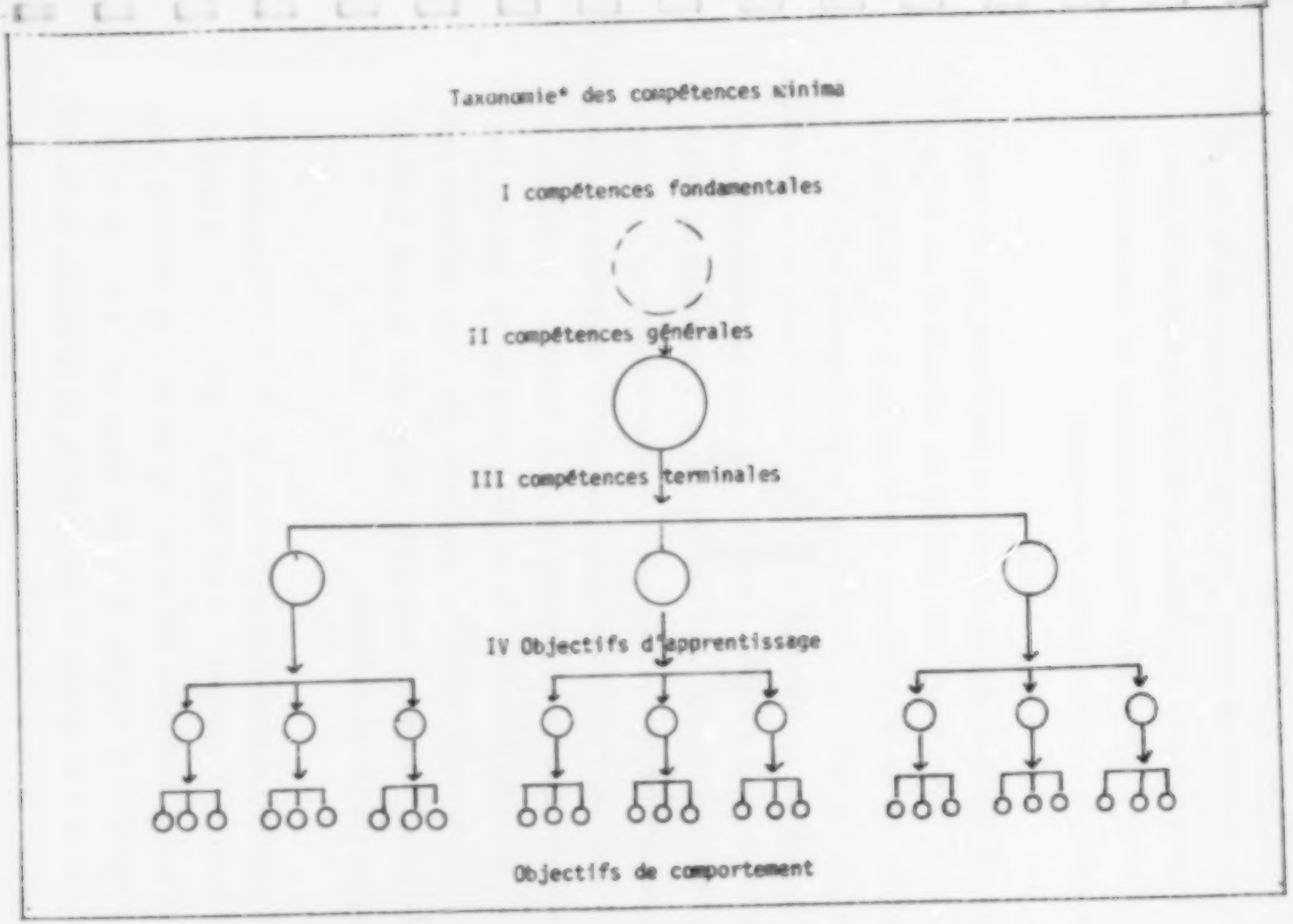


Figure 1 *cette taxonomie provient du modèle de développement d'un programme basé sur les compétences minima de Butler.

Educational Technology, vol. 18, no 1, Janvier 1978, p. 14.

parler, écrire, lire et écouter. Ces cinq rôles ont déjà été présentés comme étant les rôles de personne, de consommateur, de producteur, de citoyen et de participant à des activités de loisir. Par souci d'adaptation aux besoins des élèves du secondaire court, les répertoires ont été hiérarchisés en privilégiant l'oral sur l'écrit. Dans l'ordre d'importance les répertoires se présentent donc ainsi: parler-écouter; lire-écrire.

3. Les compétences terminales quoique plus spécifiques que les précédentes décrivent en termes encore assez généraux les habiletés et les attitudes qui permettront aux élèves de démontrer qu'ils ont acquis les compétences générales utiles pour remplir à leur satisfaction les différents rôles de la vie. Ce niveau insiste sur la démonstration et l'évaluation globale de la compétence car il définit le contenu réel du curriculum. Ce sont ces compétences habilitantes ou habiletés langagières qui témoigneront de la compétence de l'élève. Elles doivent être énoncées de façon claire de manière à préciser les critères et les conditions que l'élève devra rencontrer quand il démontrera sa compétence. Ces habiletés sont déduites des précédentes, elles reflètent l'orientation majeure et les habiletés générales. Butler (1978) croit que les tensions créatrices qui naissent naturellement des interactions entre les compétences assureront probablement l'émergence de produits non attendus, dont ceux notamment qui relèvent du domaine des attitudes.

4. Les objectifs d'apprentissage décrivent des tâches qui comprennent les contenus spécifiques à apprendre, les habiletés à acquérir et les situations dans lesquelles les compétences terminales s'exprimeront. Les objectifs d'apprentissage décrivent la séquences des étapes nécessaires à l'acquisition de l'habileté. Le choix du contexte se fait au niveau des enseignants et des élèves et est souvent fourni par les différentes options du secteur professionnel

mais n'est pas tenu de s'y restreindre.

5. Les objectifs de comportement énoncent de manière très spécifique la connaissance et les habiletés qui proviennent d'une analyse des tâches du niveau précédent. Le format de ces objectifs peut ressembler par exemple à la proposition de Mager (1962). Ils doivent indiquer exactement les activités que l'élève effectuera comment et dans quelles conditions. Autrement dit ces objectifs de comportement renvoient aux items des tests qui seront utilisés à la fin des unités pour témoigner de la réussite.

Ce dernier niveau marque la fin du processus d'identification des compétences minima dans le cadre d'un programme de français au secondaire court.

En bref, on retiendra que le concept de compétences minima, emprunté aux recherches américaines et associé à l'idée de moyen de survie et de subsistance, fait référence aux habiletés et aux savoirs suffisants pour faire face aux nécessités de la vie: ce sont les compétences de base de la vie réelle, et en ce qui nous concerne, il s'agit des compétences de base en français. Nous inspirant de Butler, mais seulement en deça des compétences fondamentales, nous les avons classées et hiérarchisées en compétences générales, compétences terminales, objectifs d'apprentissage et objectifs de comportement.

3. La pédagogie de la maîtrise

Après avoir posé le problème, défini le concept de compétences minima et proposé une classification et une hiérarchisation des compétences minima en

français, il convient maintenant de présenter le deuxième volet du cadre théorique de cette recherche: la pédagogie de la maîtrise.

3.1 Les fondements

Le modèle de la pédagogie de la maîtrise puise d'abord à la théorie de l'apprentissage scolaire de Carroll (1963) et s'enrichit par la suite, aux expériences et recherches menées par Bloom et ses étudiants à l'Université de Chicago.

Cependant la préoccupation de la réussite ou du succès dans l'apprentissage remonte bien avant Carroll ou Bloom car déjà Morrison (1926) définissait les objectifs spécifiques et prévoyait matériel et aide supplémentaires. Block (1971) attribue à la faiblesse de la technologie éducative de l'époque le fait que l'enseignement orienté vers la maîtrise soit resté lettre morte. Autour des années 60 cependant l'effort technologique renaît avec la recherche sur l'enseignement programmé. Centré sur l'idée qu'un apprentissage, quelque soit son degré de complexité, est basé sur des séquences de comportements moins complexes (Skinner, 1954), l'enseignement programmé a redonné une importance certaine au succès. Toutefois, cette méthode seule ne pouvait se présenter comme l'équivalent de la pédagogie de la maîtrise qui prétend intégrer un grand nombre d'approches. Le coup d'envoi vint davantage de Carroll par sa critique de la conception courante de l'aptitude. Traditionnellement, l'interprétation des tests d'aptitude reposait sur une explication innéiste des différences individuelles, imposant par le fait même des limites plus étroites à l'intervention pédagogique. Selon Carroll, l'aptitude ne représente pas un potentiel inné et se définirait plutôt à partir du concept de temps d'apprentissage.

Pour lui, l'aptitude se définit par la quantité de temps dont un élève a besoin pour apprendre une tâche à un niveau de maîtrise déterminé. En conséquence si l'élève a le temps qu'il lui faut pour apprendre jusqu'à un niveau donné et s'il utilise ce temps requis à l'apprentissage de la tâche, il se rendra au niveau fixé. Ainsi, comme l'indique la figure 2, théoriquement, le degré d'apprentissage est fonction du temps consacré à apprendre sur le temps nécessaire pour apprendre. La première variable, celle du temps consacré est déterminée par deux facteurs: la persévérance de l'élève à la tâche

$$\text{le degré de l'apprentissage} = f\left\{\frac{\text{temps consacré}}{\text{temps nécessaire}}\right\}$$

Figure 2 Rapport entre l'apprentissage et le temps selon Carroll

et le temps autorisé à l'apprentissage ou l'occasion d'apprendre. La deuxième variable - celle du temps nécessaire - est déterminée par trois facteurs: l'aptitude d'un élève pour un sujet, la qualité de l'enseignement et la capacité d'un élève à comprendre l'enseignement.

Le modèle de Carroll peut donc être résumé par l'équation suivante (Figure 3):

$$\text{le degré de l'aporentissage} = f\left\{\begin{array}{l}1\text{- Persévérance}\\ 2\text{- Temps autorisé}\\ 3\text{- Aptitude}\\ 4\text{- Qualité de l'enseignement}\\ 5\text{- Capacité à comprendre l'enseignement}\end{array}\right.$$

Figure 3 Le modèle de Carroll

Ces variables ont fait l'objet d'une étude approfondie dans le cadre des séminaires que Bloom et ses étudiants tenaient à l'Université de Chicago. Leur réflexion les a menés à s'intéresser davantage aux caractéristiques humaines et aux possibilités de les modifier. Sous des conditions uniformes d'enseignement, affirmait Bloom (1968), si les élèves sont distribués normalement selon leurs aptitudes, leur rendement scolaire restera distribué normalement (figure 4). Si par contre, l'enseignement et le temps sont adaptés

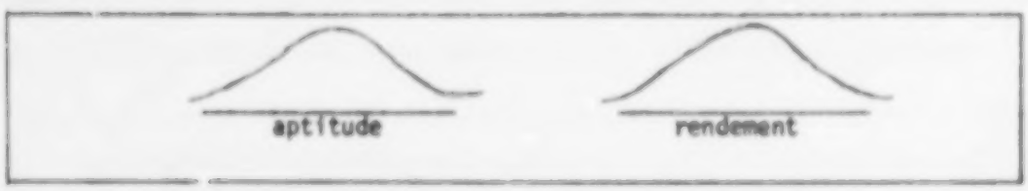


Figure 4 Distribution normale sous des conditions uniformes pour tous

aux besoins et aux caractéristiques de l'élève la courbe de rendement deviendra nettement positive (figure 5), c'est-à-dire que la majorité des élèves atteindront le critère de réussite.

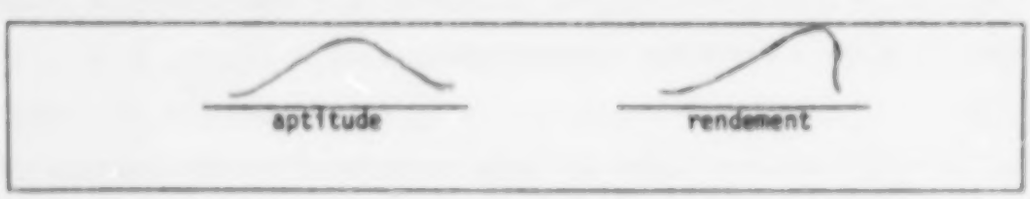


Figure 5 Distribution probable du rendement sous des conditions optimales pour chaque élève

Bloom (1968) transforme alors le modèle conceptuel de Carroll et propose une démarche systématique pour donner attention aux élèves plus lents et les récupérer, ses étudiants et collaborateurs, convaincu que la majorité des élèves peuvent et doivent réussir.

James Block et Loren Anderson entreprennent des micro-études en classe et en laboratoire dans l'intention de valider la stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui articule en quelque sorte la pédagogie de la maîtrise. Tout en suivant de près les résultats de ces micro-études, Bloom de son côté collige un nombre impressionnant d'études de portée nationale et internationale qu'il analyse et, en 1976, dans son livre Human Characteristics and School Learning, il démontre que les différences individuelles sont évidentes entre les élèves mais qu'elles sont pour la plupart fabriquées de "main d'homme", accidentelles et non inscrites génétiquement. Elles sont modifiables.

La théorie de l'apprentissage scolaire telle qu'illustrée dans la figure 6 est basée sur la croyance en la capacité d'apprendre de tous les enfants. Elle confirme chez Bloom un revirement complet par rapport au début de sa carrière où il défendait la "courbe normale" et admettait implicitement qu'il y avait de "bons" et de "mauvais" élèves, étiquetés très tôt dans leur carrière scolaire, au moyen des tests d'aptitude et d'intelligence. Conscient que ces tests ne faisaient que témoigner des répertoires acquis à des niveaux fort variables, Bloom (1976) suggère un modèle théorique qui inscrit au départ un premier champ de variables défini par les caractéristiques cognitives et affectives des élèves sur lesquelles se greffe un deuxième champ de variables défini par l'enseignement. L'interaction de ces deux champs vise des produits d'apprentissage notamment aux plans cognitif et affectif.

Figure 6 Le modèle d'enseignement et d'apprentissage de B.S. Bloom

Bloom, B.S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires (traduction de V. De Landsheere), Labor/Nathan, Bruxelles, 1979, p. 22.

La pédagogie de la maîtrise concerne la classe, l'élève, l'apprentissage. Elle suggère à l'enseignant un contrôle très rigoureux des variables sous sa responsabilité et lui rappelle avant tout que son intervention vise à faire naître et à développer le goût et le plaisir d'apprendre.

3.2 Les conditions de réussite

Block et Anderson (1975) ont été les premiers chercheurs intéressés à valider des stratégies d'enseignement et d'apprentissage selon la pédagogie de la maîtrise. Ils ont décrit à l'adresse des enseignants la manière de planifier un enseignement de qualité. Ils suggèrent deux conditions préalables à l'enseignement proprement dit: définir ce que signifiera la maîtrise par rapport au sujet à enseigner, et planifier rigoureusement l'enseignement avec l'intention de mener chaque élève à la réussite.

Il faut retenir que la planification est ancrée sur l'analyse de tâche. Bloom insiste sur le travail préliminaire qui consiste à connaître à fond la tâche que l'élève aura à approfondir et approuve la méthode mise au point par Gagné (1977). Les conditions définies par Block et Anderson assument cette analyse de tâche et sont décrites ici en référence à une période d'enseignement qui pourrait correspondre à une étape scolaire.

1. Première condition préalable. Pour donner un sens à la maîtrise, il est évident qu'il faut tenir compte non seulement du sujet scolaire à apprendre, mais également des besoins et des caractéristiques des élèves. Cinq actions paraissent utiles à l'atteinte de cette première condition.

L'enseignant devra:

a. Décider quel produit d'apprentissage les élèves devront maîtriser, autrement dit, délimiter précisément les objectifs du programme pour la période d'enseignement et le degré scolaire concernés.

b. Organiser ces objectifs dans une table de spécification.

c. Réviser la table de spécification pour qu'elle soit à sa satisfaction lorsque les objectifs prévus au programme ne s'ajustent pas aux siens étant donné l'évaluation qu'il fait des besoins de ses élèves.

d. Construire un examen final (sommatif) à partir de cette table de spécifications.

e. Établir la cote à accepter comme indice minimum de la réussite.

Dans le cadre du programme qui nous intéresse, les objectifs sont issus d'une étape antérieure qui a été basée sur les compétences minima en éducation. La préoccupation fondamentale fut précisément la réponse aux besoins de l'élève du secteur secondaire court dominée en arrière plan par les rôles sociaux et personnels futurs.

2. Deuxième condition préalable. La nécessité de planifier l'enseignement avec précision est une des forces de la pédagogie de la maîtrise: seule une planification rigoureuse témoigne des intentions pédagogiques réelles et permet, une fois dans l'action, les modifications imprévues.

La planification doit respecter trois étapes:

a. Subdiviser le contenu puisé au programme pour une étape choisie en unités plus réduites ou mini-cours.

b. Préparer une table de spécifications pour chacune de ces unités d'enseignement.

c. Établir un plan d'enseignement pour chacune de ces unités en vue de la maîtrise:

- concevoir un plan d'enseignement et d'apprentissage qui précise les activités convenant à un groupe d'élèves;
- développer les tests formatifs pour diagnostiquer le progrès réalisé à chaque unité;
- développer des approches supplémentaires ou des moyens correctifs qui viendront en aide aux élèves plus lents ou à ceux dont le style d'apprentissage est différent;
- concevoir une deuxième version aux tests formatifs pour re-diagnostiquer le progrès.

Le contexte d'un programme basé sur les compétences minima ne signifie pas qu'il faille baisser le critère de réussite et comme certains le croient "niveler par le bas". Les performances attendues des élèves devront démontrer les compétences définies dans les objectifs, ceux-ci exprimant (Torshen, 1977) les produits d'apprentissage qu'il est raisonnable d'attendre des élèves concernés étant donné leur niveau de développement.

3.3 L'implantation

La planification de la stratégie étant sur papier, la qualité de son articulation n'est pas la seule garantie de sa réussite. Le plus important reste son application dans une classe réelle guidée par un enseignant qui manifeste quotidiennement des préoccupations pédagogiques concernant les apprentissages de ses élèves. La pratique de l'enseignement qui respecte les conditions définies dans le modèle fait ressortir deux étapes qui s'inscrivent chacune dans des tâches précises.

1. La préparation des élèves. L'enseignant ne doit pas croire qu'il perd son temps à bien préparer ses élèves à recevoir ce type d'enseignement. Cette tâche de préparation se préoccupe en fait de la phase de motivation nécessaire à tout apprentissage, compte tenu qu'une négligence à ce niveau signifiera sinon un échec, du moins une performance médiocre. Il importe donc de porter à l'attention des élèves les objectifs visés par la table de spécifications afin qu'ils sachent ce que leur enseignant attend d'eux, qu'ils adoptent comme lui ces objectifs et qu'ils acquièrent la confiance dans leur réussite. Peut-être que cette perspective d'apprendre et de réussir est nouvelle pour plusieurs d'entre eux qui n'ont pas acquis l'habitude de valoriser la réussite ou le succès. Cette préparation des élèves consiste aussi à leur faire connaître comment ils vont s'y prendre pour réussir leur apprentissage. Il s'avère utile de leur dire que:

a. La méthode est pensée dans le but de les aider à maîtriser leur apprentissage.

b. Chacun est promu en fonction de sa réussite réelle à l'examen final.

c. Chacun obtient un résultat en fonction d'un critère de réussite et non en comparaison avec les autres élèves de sa classe.

d. Celui qui a réussi atteint A.

e. Coopérer, s'entraider, travailler, fort, mettre tout le temps nécessaire sont des facteurs qui permettent souvent d'atteindre le critère de réussite.

f. Des tests fréquents permettent à chacun d'être informé de ses progrès et par conséquent des aspects moins bien compris ou assimilés.

g. Les élèves en difficulté reçoivent l'aide supplémentaire; ils ont la possibilité à chaque unité d'atteindre le critère de réussite.

h. Chaque élève en difficulté doit toujours utiliser un correctif pour ne pas accumuler d'erreurs ou d'incompréhensions.

2. L'enseignement en vue de la maîtrise. Chacune des unités propose une démarche. Tout en essayant de la respecter l'enseignant doit noter toutes les difficultés et chaque fois qu'il doit le faire, apporter les adaptations qu'il juge utiles à l'apprentissage. Il ne faut pas oublier que cette approche est centrée sur le groupe et que ce sont les correctifs qui sont individualisés. En général, l'enseignant suivra les étapes suivantes:

a. Présenter les objectifs au groupe.

b. Présenter le plan d'enseignement s'adressant à tout le groupe.

c. Donner l'enseignement à tout le groupe.

d. Administrer le test formatif.

e. Identifier la progression satisfaisante/insatisfaisante dans l'apprentissage des élèves.

f. Informer les élèves dont la performance au test est satisfaisante.

g. Corriger les élèves dont la performance est insatisfaisante.

h. Vérifier l'efficacit- de la phase de correction.

i. Informer des élèves dont la performance est maintenant satisfaisante.

Cette séquence qui peut paraître rigide devient beaucoup plus souple dans la pratique. En fait, il est un besoin naturel de l'élève auquel cette séquence répond: le besoin d'information et d'aide par un feedback informatif et correctif constant. L'enseignant se doit d'être très conscient du feedback qu'il donne et sait d'expérience que ce feedback différera selon chaque élève. Il connaît aussi la nécessité de renforcement pour chacun et profite de l'occasion de la remise des résultats aux tests pour encourager. La figure VII présente la dynamique des étapes essentielles à l'implantation d'une pédagogie qui recherche la maîtrise des objectifs.

Voilà, pour l'essentiel, la pédagogie de la réussite, telle que définie par Bloom, Block et Anderson, et telle qu'articulée au concept de compétences minima, elle nous a servi à structurer un programme et à produire des unités d'enseignement et d'apprentissage, que nous allons maintenant présenter.

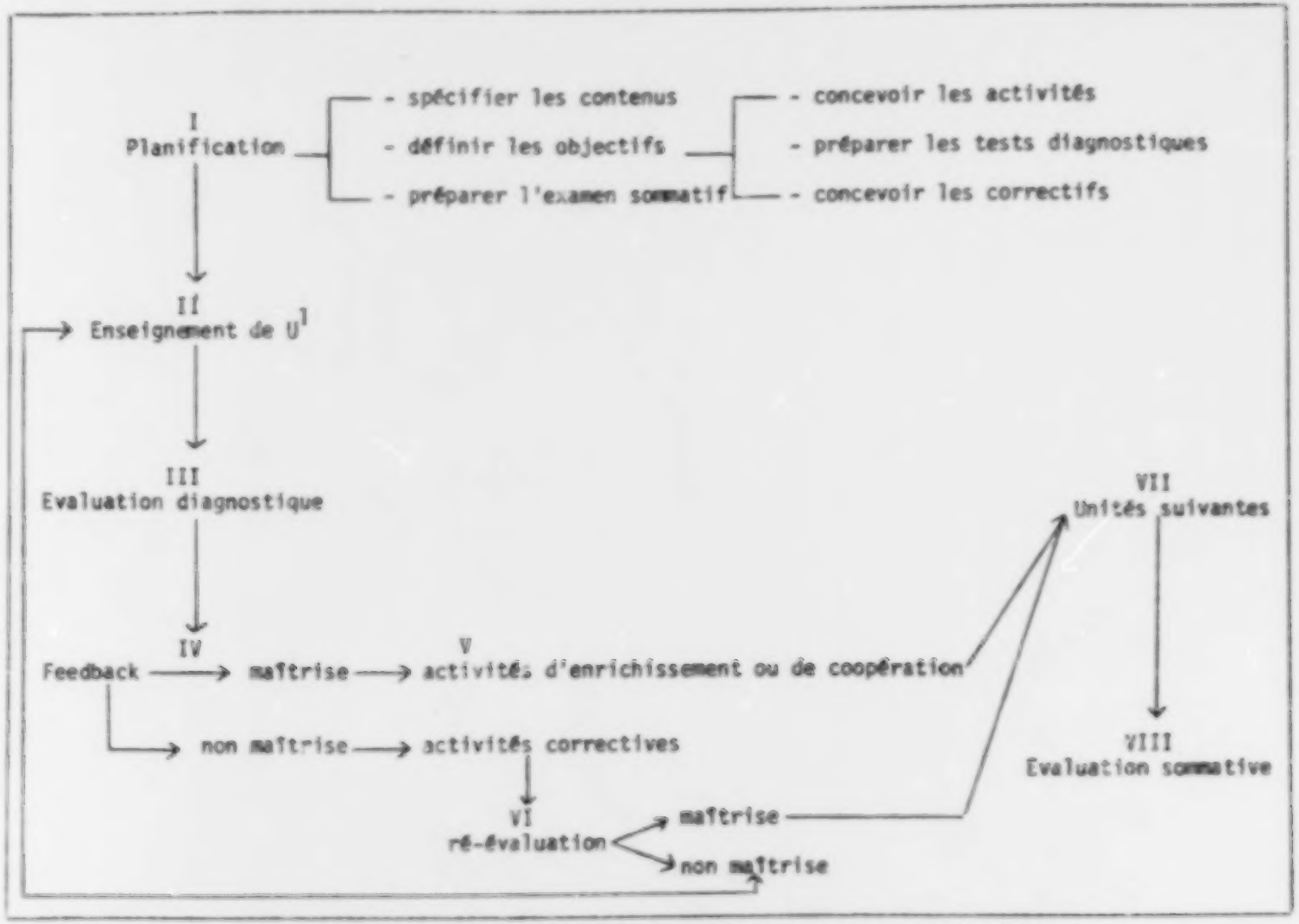


Figure 7 Les étapes de la planification et de l'enseignement dans le modèle PMA

II LE PROGRAMME

Notre référent théorique nous imposait une décentration du code linguistique dans la difficile tâche de la définition des compétences minima. Sans pour autant oublier le fonctionnement de la langue et des discours, il fallait avant tout se centrer sur les besoins et les caractéristiques des élèves du secondaire court. Dans toutes nos discussions ce point de vue fut dominant. Dans l'équipe, chacun a eu l'occasion de jouer, à un moment ou l'autre, le rôle de gardien ou de défenseur de ce point de vue quand au hasard des discussions un glissement s'effectueait en faveur d'une orientation plus théorique reliée à la linguistique, à la psycholinguistique ou à la communication. Il n'est donc pas étonnant que la taxonomie qui sert d'assises au programme soit issue de ce que l'on peut appeler le modèle américain des compétences minima, lequel se soucie avant tout de la maîtrise des habiletés de survie.

En se rappelant Butler (1978) dont la conception de développement de programme a retenu notre attention, en bonne partie à cause des préoccupations pédagogiques qu'elle dégage, nous présentons un programme à quatre niveaux de compétences, des plus globalisantes fixant l'arrivée vers les plus microscopiques annonçant le départ. Ainsi, au plus haut niveau, le programme de français, vise le développement des mêmes compétences fondamentales que poursuit tout le curriculum scolaire et qui s'attache à la personnalité entière. La part faite par des apprentissages spécifiques étant difficilement dissociable, nous avons laissé ce niveau en suspens tout en sachant y concourir et en souhaitant surtout que se développe un jour un programme sur les compétences minima intégrant toutes les matières pour assurer la maîtrise de ce niveau fondamental.

C'est donc consciente des limites imposées par l'atteinte des objectifs d'une discipline que l'équipe marque son point d'arrivée au niveau des compétences générales; ces dernières lui permettant de circonscrire à la fois l'orientation majeure des cinq rôles fondamentaux de la vie réelle et les contenus de base relatifs aux quatre répertoires linguistiques. Les deux autres niveaux, les compétences terminales et les objectifs d'apprentissage, décrivant de plus en plus spécifiquement les besoins langagiers des élèves, nécessaires à l'accomplissement - à leur satisfaction - des rôles retenus comme essentiels.

Le contenu défini sous chacun des niveaux de compétences constitue notre conception d'un programme de français pour des élèves qui, pour de multiples raisons, se retrouvent dans la voie terminale (prise dans un sens formellement scolaire) du secondaire court.

2.1 Les compétences générales

Telles que définies en première partie, les compétences générales structurent le programme à partir des rôles de la vie réelle et des répertoires du langage.

La définition des compétences minima s'avérant une préoccupation importante, étant donné, nous l'avons dit, notre point de vue fixé sur les besoins et les caractéristiques des élèves, ce sont ces rôles fondamentaux qu'il a fallu d'abord identifier et retenir. Les résultats de la revue des écrits confrontés à l'expérience (personnelle et professionnelle) des chercheurs ont permis de dégager les rôles de personne, de producteur, de consommateur, de citoyen et de participant à des activités de loisir.

L'élaboration d'un programme de français susceptible de répondre aux besoins de ces différents rôles étant notre but ultime, nous avons retenu l'articulation faite par A. Leduc (1980) entre les rôles identifiés par la recherche sur les compétences minima et les répertoires de personnalité de la théorie du behaviorisme social de Staats (1975) dans le dossier publié par la revue québécoise Apprentissage et Socialisation.

L'habileté manuelle à former les lettres de l'alphabet dans l'activité qui consiste à écrire relève du répertoire instrumental et est retenue par l'équipe davantage à titre de préalable à l'atteinte des objectifs du programme qu'en tant que partie intégrante. Il n'est pas exclu que cette habileté ne soit pas maîtrisée, mais il est probable qu'elle soit pour la majorité après sept ou huit années de fréquentation scolaire en voie de l'être. D'ailleurs dès notre premier essai de programme, nous avons inscrit cet objectif du ressort du répertoire instrumental, justement pour en vérifier, dès le début, le niveau de maîtrise. C'est avant tout le développement du répertoire linguistique - cognitif qui est visé par notre programme. Cependant, comme il y a interaction entre les systèmes (ou répertoires),il est juste de penser que des attitudes se développeront, conséquentes à l'application du programme et que le répertoire attitudinal (ou émotif-motivationnel (selon l'appellation de Staats) sera vraisemblablement influencé. Etant donné, que dans les limites de cette recherche, seul un essai limité de quelques compétences était prévu, la figure VIII ne retient que le répertoire linguistique - cognitif et ses quatre sous-répertoires dans les cinq rôles identifiés.

le système linguistique-cognitif	Rôles de la vie				
sous-répertoire	Personne	Producteur	Consommateur	Citoyen	Participant à des actitités Loisir
Parler					
Ecouter					
Lire					
Ecrire					

Figure 8 Articulation des deux axes des compétences générales: répertoires et rôles

2.2 Les compétences terminales

Telles que définies en première partie, le deuxième niveau de compétences est appelé terminal car il décrit les habiletés réelles en français que l'élève devra maîtriser. Moins global que le niveau qu'il précède, il ne s'attarde plus au cadre, mais au contenu défini dans ce cadre.

Les figures 9-10-11 et 12 présentent, dans chacun des répertoires - parler, écouter, lire et écrire - les compétences terminales regroupées en compétences de base et en compétences spécifiques. Cette subdivision a été retenue parce qu'à l'usage, dans chaque répertoire, se dégageait constamment un nombre limité de compétences que le niveau précédent,

COMPÉTENCES TERMINALES

Parler

Compétences de base

1 - S'exprimer en phrases claires

2 - Posséder le vocabulaire de base pour s'exprimer sur un sujet

3 - Parler en tenant compte de l'intonation, du rythme, du débit, du volume (éléments prosodiques)

4 - Employer correctement les verbes les plus fréquents aux temps usuels

5 - Structurer ses idées

6 - Choisir la variété de langage

7 - Adapter son message au destinataire

8 - Tenir compte de l'environnement

9 - Appliquer les normes sociales

Compétences spécifiques

1 - Lire un texte à haute voix

2 - Poser des questions claires

3 - Résumer un message

4 - Employer le vocabulaire technique

5 - Utiliser le vocabulaire propre à son métier

6 - Choisir les mots propres à créer un effet

7 - Répondre clairement à une interrogation

8 - Tenir compte du message

Figure 9 Compétences terminales/parler

9 - Distinguer les détails de l'essentiel

10 - Exprimer une idée en suivant un ordre logique

11 - Exprimer une idée en suivant un ordre spatial

12 - Exprimer une idée en suivant un ordre chronologique

13 - Savoir organiser l'information reçue

14 - Distinguer un fait d'une opinion

15 - Choisir de bons arguments

16 - Exprimer un point de vue critique

COMPÉTENCES TERMINALES

Écouter

Compétences de base

1 - Se placer en situation d'attention

2 - Tenir compte des éléments prosodiques du discours

3 - Posséder le vocabulaire de base pour comprendre les sujets courants

4 - Reconnaître le vocabulaire technique

5 - Reconnaître le vocabulaire propre à son métier

6 - Reconnaître les sigles courants

7 - Discerner les nuances dans le sens des mots à l'aide du contexte

Compétences spécifiques

1 - Distinguer les détails de l'essentiel

2 - Saisir les éléments d'ordre logique

3 - Saisir les éléments d'ordre chronologique

4 - Saisir les éléments d'ordre spatial

5 - Distinguer un fait d'une opinion

6 - Saisir le sens réel d'un message: ordre, promesse, menace, restriction, etc.

Figure 10 Compétences terminales/Écouter

COMPÉTENCES TERMINALES

Lire

Compétences de base

1 - Posséder le vocabulaire de base pour comprendre les sujets courants

2 - Saisir la structure des phrases

3 - Reconnaître le rôle de la ponctuation

4 - Reconnaître les abréviations habituelles

5 - Donner du sens au message lu

6 - Discerner les nuances dans le sens des mots à l'aide du contexte

Compétences spécifiques

1 - Reconnaître les sigles courants

2 - Reconnaître les principaux symboles

3 - Comprendre le style télégraphique

4 - Reconnaître le vocabulaire propre à son métier

5 - Maîtriser les techniques d'utilisation d'un dictionnaire

6 - Maîtriser les techniques d'utilisation d'une grammaire

7 - Maîtriser les techniques d'utilisation d'une table de matières

8 - Maîtriser les techniques d'utilisation d'un annuaire

9 - Maîtriser les techniques d'utilisation d'un catalogue

Figure 11 Compétences terminales/lire

10 - Maîtriser les techniques d'utilisation d'un fichier

11 - Distinguer les détails de l'essentiel

12 - Saisir les éléments d'ordre logique

13 - Saisir les éléments d'ordre chronologique

14 - Saisir les éléments d'ordre spatial

15 - Distinguer un fait d'une opinion

16 - Saisir le sens réel d'un message: ordre, promesse, menace, restriction, etc.

COMPÉTENCES TERMINALES

Écrire

Compétences de base

1 - Calligraphier correctement

2 - Posséder le vocabulaire de base pour s'exprimer sur un sujet courant

3 - Maîtriser l'orthographe de base

4 - Maîtriser la ponctuation de base

5 - Utiliser les abréviations habitue'les

6 - Employer correctement les verbes les plus fréquents aux temps usuels

7 - S'exprimer en phrases claires

8 - Structurer ses idées

9 - Adapter son message au destinataire

10 - Choisir la variété de langage

Compétences spécifiques

1 - Employer le vocabulaire technique

2 - Utiliser les sigles courants

3 - Employer le style télégraphique

4 - Choisir les mots propres à créer un effet

5 - Poser des questions claires

6 - Répondre clairement à une interrogation

7 - Distinguer les détails de l'essentiel

Figure 12 Compétences terminales/Écrire

8 - Exprimer une idée en suivant un ordre logique

9 - Exprimer une idée en suivant un ordre spatial

10 - Exprimer une idée en suivant un ordre chronologique

11 - Décrire

12 - Résumer un message

13 - Savoir organiser l'information reçue

14 - Distinguer un fait d'une opinion

15 - Choisir de bons arguments

16 - Exprimer un point de vue critique

17 - Appliquer les normes sociales

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

1. Exprimer brièvement ses sentiments à l'occasion d'événements particuliers
2. Exprimer son affection
3. Exprimer son état d'esprit dans des situations diverses
4. Donner son opinion en tenant compte des circonstances et de l'opinion des autres
5. S'informer sur la vie de l'école
6. Raconter ou lire des histoires aux enfants
7. Communiquer avec des personnes d'une autre génération
8. Formuler une plainte
9. Répondre à une plainte
10. Répondre à une invitation
11. Conseiller quelqu'un en se basant sur son expérience
12. Téléphoner, répondre au téléphone
13. Demander un rendez-vous
14. Demander ou obtenir des informations permettant de faire un appel interurbain
15. Résumer, reformuler ou écouter un message, une consigne, une directive, une procédure
16. Transmettre une information reçue
17. Expliquer des directives, une marche à suivre, un plan
18. Présenter des personnes
19. Se présenter
20. Énoncer ou écouter un message fait publiquement
21. S'adresser à un petit groupe connu

Figure 13 Objectifs d'apprentissage

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

22. Demander différents types de formulaires

23. Faire des réservations pour des biens et services

24. Faire appel à différents services (police, pompiers, poste, sociétés humanitaires, assistance sociale, services ambulanciers, commission des accidents du travail, services juridiques et régie du logement)

25. Signaler un incendie

26. Expliquer au médecin les symptômes d'une maladie

27. Demander ou obtenir des informations sur les règlements municipaux

28. Demander ou obtenir des informations sur les facteurs reliés au transport

29. Demander ou obtenir des informations sur les différents modes de transport

30. Faire appel à des agences de voyages

31. Confirmer et/ou donner suite à une réservation

32. Renseigner un touriste

33. Exprimer ou écouter des points de vue, lire des documents sur la condition humaine

34. Défendre son point de vue

35. Participer à une discussion

36. Entretenir une conversation

37. Obtenir des informations lors d'une consultation médicale

38. Voir et écouter des films documentaires et des émissions de T.V. et de radio pour s'informer

39. Écouter l'opinion des autres

40. Écouter les conseils d'un autre

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

41. Écouter une plainte

42. Obtenir des informations de différents services (police, pompiers, poste, sociétés humanitaires, assistance sociale, services ambulanciers, commission des accidents du travail, services juridiques et régie du logement)

43. Écouter une demande d'information

44. Écouter des consignes de sécurité

45. Écouter des recettes

46. Écouter l'expression des sentiments d'autrui

47. Lire pour se divertir

48. Lire les différents horaires (T.V., ciné, théâtre, transports) publiés dans les journaux et revues

49. Lire son courier

50. Lire pour remplir différents types de formulaires

51. Rechercher l'information nécessaire à ses besoins (fichier, classeur, dictionnaire, encyclopédie, annuaire, index)

52. Lire des annonces classées et la publicité dans les journaux

53. Lire des directives et avertissements sur les différents contenants

54. Décoder les différentes formes de signalisation routière

55. Lire des consignes, directives, procédures

56. Suivre les plans, recettes et directives en vue d'un montage, d'une installation, d'un mets à exécuter

57. Lire des graphiques, pictogrammes, statistiques, légendes, tableaux comparatifs, annotations, renvois

58. Lire pour compléter un bail

Figure 13 (suite)

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

59. Lire pour s'informer
60. Écrire une courte histoire
61. Rédiger de courts messages (télégrammes, cartes postales, mémos)
62. Tenir un agenda
63. Faire la liste des numéros de téléphone d'urgence
64. Faire la liste de ses biens et meubles
65. Faire la liste de ses besoins réels en vue de l'achat de différents biens de consommation
66. Rédiger une invitation
67. Adresser une lettre ou un colis
68. Écrire une lettre à un ami
69. Écrire une lettre d'excuses
70. Écrire une lettre ouverte dans un journal
71. Faire le plan d'une courte intervention orale
72. Rédiger un message qui devrait être annoncé publiquement
73. Compléter un chèque, une note de crédit, un reçu, une facture
74. Demander différents permis
75. Compléter un rapport d'accident
76. Completer le contrat d'achat ou de vente d'une maison, d'une auto
77. Rédiger son testament
78. Écouter ou faire le compte rendu d'un événement, d'une situation

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

79. Demander une entrevue (test d'orientation, demande d'emploi)

80. Commander par téléphone

81. Passer une entrevue

82. S'informer pour obtenir un emploi

83. Exprimer ses goûts, ses intérêts et ses besoins face à un emploi désiré

84. Téléphoner à son employeur pour expliquer une absence

85. Formuler des revendications personnelles ou collectives à son employeur ou supérieur

86. Formuler ou écouter des suggestions sur l'organisation du travail

87. Demander ou obtenir de l'information concernant les règlements de la compagnie

88. Exprimer et défendre son point de vue auprès de ses pairs sur les conditions de travail

89. S'informer sur les avantages sociaux

90. S'exprimer ou s'informer sur ses droits et obligations de producteur

91. Négocier personnellement ses conditions de travail et avantages sociaux

92. Présenter le produit de son travail

93. Participer à des rencontres professionnelles, sessions de perfectionnement, congrès

94. Faire appel aux services de l'assurance-chômage

95. Discuter des différentes sources d'offres d'emploi

96. S'informer des goûts, intérêts et besoins des autres concernant l'emploi qu'ils désirent

Figure 13 (suite)

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

97. Lire des messages et des communiqués

98. Lire des données inscrites sur le talon d'un chèque de paye

99. Lire les pages financières

100. Lire un contrat de travail, une convention collective

101. Consulter des catalogues pour choisir un article

102. S'informer sur les lois régissant le monde du travail

103. S'informer sur les emplois saisonniers

104. Construire un lexique (ex: le vocabulaire de base de son métier)

105. Faire une liste (ex: les différents services situés près de son lieu de travail)

106. Rédiger un curriculum vitae

107. Écrire une lettre de demande d'emploi

108. Répondre par écrit à une offre d'emploi

109. Écrire une lettre de présentation

110. Remplir une fiche technique, un bordereau, une commande, une réquisition

111. Écrire des notes de service, des instructions

112. Compléter un rapport basé sur des observations et des expériences

113. Compléter un reçu

114. Commander un repas à partir d'un menu

115. Décrire ou écouter la description d'un produit et en expliquer le mode d'emploi

116. S'informer auprès des assureurs pour un problème particulier

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

117. Obtenir ou lire de l'information recueillie auprès de plusieurs commerçants avant un achat, une location, un bail

118. S'informer auprès d'autres consommateurs sur la qualité d'un produit

119. Demander de l'information lors de l'achat d'une maison

120. Demander ou lire de l'information pour ses travaux de bricolage

121. S'informer des avantages et des inconvénients du crédit

122. S'informer avant de recourir à des services professionnels

123. S'informer sur l'alimentation

124. Faire appel aux services bancaires

125. Faire appel à des services d'entretien

126. Expliquer des "troubles" et "pannes" aux spécialistes en vue d'une évaluation des coûts d'une réparation

127. Faire appel aux services d'une coopérative

128. Écouter les informations des spécialistes en vue d'une évaluation de coût

129. Lire le mode d'entretien d'un produit (vêtement, appareil)

130. Lire les documents d'information pour choisir la meilleure garantie lors d'un contrat d'achat ou d'entretien

131. Lire des informations, lors d'un achat pour les comparer aux paroles du vendeur

132. Consulter le guide du consommateur pour un meilleur achat

133. Déterminer les questions à poser avant une demande de renseignements

Figure 13 (suite)

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

134. Tenir son chéquier à jour

135. Remplir un mandat postal

136. Rédiger des lettres de différents types (affaires, de réclamation)

137. Obtenir des renseignements pour une demande passeport

138. S'informer de la façon d'obtenir un permis de conduire

139. S'informer auprès de Revenu-Canada, Revenu-Québec

140. Exprimer ou écouter des points de vue, lire des documents sur la condition humaine

141. Exprimer ou écouter des points de vue, lire des documents sur les problèmes écologiques

142. Exprimer ou écouter des points de vue, lire des documents sur les grands problèmes socio-économiques

143. Exprimer ou écouter des opinions, des suggestions sur l'organisation de comités de citoyens, de coopératives

144. Exprimer son point de vue ou lire des documents sur des questions politiques

145. Répondre aux questions des douaniers

146. Écouter des informations concernant les lois

147. Écouter les débats de l'Assemblée nationale

148. Écouter les informations régionales, nationales et internationales

149. Lire de l'information dans le "Guide Québec"

150. Lire de l'information sur les régimes de retraite gouvernementaux

151. Lire de l'information sur l'organisation des pouvoirs publics

152. Lire de l'information sur les différentes taxes

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

153. Rédiger des pétitions

154. Rédiger une lettre de demande de renseignements

155. Exprimer ou écouter des points de vue sur les spectacles, les activités sportives

156. Téléphoner au cinéma pour obtenir des informations

157. S'informer de la météo

158. S'informer de l'éventail des activités permises ou offertes dans un parc public

159. S'informer pour choisir des activités culturelles, sportives, éducatives (musées, sites historiques, centres d'interprétation, etc.)

160. S'informer des règlements et activités d'une association sportive et culturelle

161. Passer les auditions nécessaires à certaines activités

162. Écouter des informations sur les points d'intérêt touristique

163. Voir et écouter des films de fiction

164. S'informer des horaires de spectacles

165. Lire un programme de théâtre

166. Lire les cartes routières

167. Lire les guides touristiques

Figure 13 (suite)

COMPÉTENCES TERMINALES SPÉCIFIQUES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE PARLER
1	6, 8, 20, 80, 85, 86, 114
2	5, 9, 12, 13, 14, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 74, 79, 80, 81, 82, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 137, 138, 139, 144, 156, 157, 158, 159, 160, 165
3	15, 16
4	8, 9, 11, 17, 22, 23, 27, 78, 79, 84, 89, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 139
5	11, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93
6	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 13, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 33, 34, 35, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 92, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 140, 141, 143, 144, 161
7	1, 9, 10, 12, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 74, 80, 81, 82, 84, 92, 93, 94, 114, 115, 116, 124, 125, 126, 127, 137, 138, 139, 142, 144, 145, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 165
8	4, 5, 9, 10, 12, 14, 20, 35
9	5, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 32, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 145
10	4, 6, 8, 11, 15, 17, 24, 26, 33, 35, 78, 81, 86, 88, 90, 91, 115, 116, 125, 126, 127, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 155
11	6, 8, 11, 15, 17, 24, 26, 32, 35, 74, 78, 81, 85, 86, 88, 91, 93, 94, 116, 125, 126, 127, 137, 141, 142, 157, 159
12	3, 6, 7, 8, 11, 15, 17, 24, 26, 35, 74, 78, 81, 85, 86, 88, 91, 93, 94, 116, 125, 126, 127, 137, 138, 139, 141, 142, 157, 159
13	4, 5, 9, 14, 15, 16, 17, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 35, 82, 87, 89, 93, 94, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 144, 159

Figure 14 Liste des objectifs d'apprentissage pour chacune des compétences terminales/Parler

14	4, 5, 8, 9, 24, 33, 34, 35, 78, 90, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 140, 144
15	4, 7, 8, 13, 24, 27, 33, 35, 74, 81, 83, 85, 86, 88, 91, 94, 115, 116, 124, 126, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 155
16	4, 33, 34, 35, 85, 86, 88, 90, 91, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 140, 141, 142, 143, 144, 155

COMPÉTENCES TERMINALES SPÉCIFIQUES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ÉCOUTER
1	20, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 78, 81, 86, 89, 90, 91, 95, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124. 127, 128, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 155
2	7, 15, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 74, 78, 81, 82, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 95, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 127, 128, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 155, 158, 159, 160, 162, 163
3	7, 14, 15, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 74, 78, 81, 82, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 95, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 127, 128, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165
4	20, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 37, 38, 42, 43, 44, 74, 78, 81, 82, 87, 89, 90, 93, 95, 115, 116, 117, 119, 120, 127, 128, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163
5	23, 24, 27, 29, 30, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 78, 86, 87, 91, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 127, 128, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 155, 160
6	23, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 81, 86, 91, 115, 116, 117, 141, 142, 146, 147, 148, 163

Figure 15 Liste des objectifs d'apprentissage pour chacune des compétences terminales/écouter

COMPÉTENCES TERMINALES SPÉCIFIQUES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE LIRE
1	24, 28, 33, 48, 50, 51, 55, 57, 59, 82, 89, 90, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 117, 121, 130, 141, 142, 144, 149, 151, 152, 157, 167
2	30, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 99, 101, 117, 129, 132, 158, 159, 167, 168
3	28, 50, 51, 52, 53, 55, 82, 97, 98, 99, 101
4	50, 55, 56, 82, 89, 90, 97, 100, 102, 103
5	51, 56, 59, 167, 168
6	51, 59
7	28, 30, 48, 50, 52, 56, 58, 59, 82, 89, 90, 99, 100, 102, 132, 149, 167
8	28, 30, 50, 51, 59, 149, 159
9	28, 30, 51, 52, 59, 101, 117, 120, 132
10	51, 56, 59
11	24, 28, 30, 33, 48, 49, 51, 52, 59, 90, 102, 120, 131, 140, 141, 142, 144, 151, 159
12	24, 28, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 89, 90, 99, 100, 102, 103, 117, 120, 121, 129, 130, 140, 144
13	24, 28, 30, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 89, 90, 98, 99, 100, 102, 103, 117, 120, 121, 129, 130, 140, 144, 150, 152, 157, 158, 159, 166, 167
14	24, 28, 30, 47, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 89, 90, 99, 100, 102, 117, 120, 121, 129, 130, 140, 144, 157, 158, 159, 167
15	24, 30, 33, 59, 99, 117, 121, 130, 131, 140, 141, 144, 151, 159, 166, 167
16	30, 49, 52, 55, 97, 117, 121, 131, 140, 144

Figure 16 Liste des objectifs d'apprentissage pour chacune des compétences terminales/Lire

COMPÉTENCES TERMINALES SPÉCIFIQUES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ÉCRIRE
1	8, 9, 15, 23, 50, 58, 61, 62, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 136, 154
2	8, 16, 23, 24, 50, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 134, 136, 153, 154
3	15, 50, 61, 62, 65, 71, 73, 105, 110, 111, 113, 134, 135
4	1, 8, 9, 23, 50, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 74, 106, 107, 108 109, 136, 153
5	8, 9, 23, 24, 50, 61, 64, 68, 69, 70, 72, 74, 112, 133, 136, 154
6	9, 10, 23, 24, 50, 68, 69, 74, 75, 110, 112
7	9, 15, 23, 24, 31, 50, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 106, 107, 108, 112, 133, 136, 153, 154
8	9, 15, 23, 24, 31, 50, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 74, 77, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 133, 136, 153, 154
9	8, 9, 16, 23, 50, 58, 60, 64, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 105, 106, 111, 112, 133, 136, 153, 154
10	8, 9, 16, 50, 60, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 111, 112, 133, 136, 153, 154
11	9, 50, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 112, 113, 136, 153
12	15, 61, 111, 112
13	9, 10, 15, 16, 62, 70, 74, 75, 105, 110, 112, 153, 154
14	9, 50, 69, 70, 75, 112, 133, 136, 153, 154
15	8, 9, 23, 24, 50, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 106, 107, 108, 109, 133, 136, 153, 154
16	8, 9, 50, 69, 70, 75, 108, 112, 136, 153
17	1, 8, 9, 10, 16, 23, 66, 69, 70, 72, 74, 106, 107, 108, 109, 111, 136, 153, 154

Figure 17 Liste des objectifs d'apprentissage pour chacune des compétences terminales/Écrire

i.e. celui des objectifs d'apprentissage, s'il était maîtrisé, rejoindrait nécessairement. Elles furent, par conséquent, appelées "de base" et forment des ensembles entre six et dix compétences selon les répertoires. Cela signifie que pour chaque répertoire, la maîtrise de chacune des compétences spécifiques suppose la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences de base et que lorsque toutes les compétences spécifiques d'un répertoire sont maîtrisées, les compétences de base le sont également.

2.3 Les objectifs d'apprentissage

Toujours en conservant l'ordre descendant du général au particulier - en accord avec la taxonomie retenue - lorsque le contenu en français fut défini au niveau des compétences terminales, il a fallu décortiquer ces compétences et se demander quels étaient les objectifs d'apprentissage qui permettraient de les maîtriser. Une première liste, beaucoup plus longue, fut épurée de manière à éviter les recouvrements inutiles selon les rôles et les répertoires pour constituer la liste définitive de 167 objectifs d'apprentissage que nous retrouvons à la figure 13.

Pour mieux illustrer le lien entre les niveaux 2 (compétences terminales) et 3 (objectifs d'apprentissage) de la taxonomie, nous avons regroupé dans les figures 14-15-16 et 17, la liste des numéros des objectifs d'apprentissage qu'il faut atteindre pour faire la preuve que la compétence terminale (numérotée dans la colonne de gauche) est atteinte. Par exemple, dans la figure 14, il y a sept objectifs d'apprentissage qui visent la maîtrise de la compétence spécifique 1 du répertoire parler. Cette compétence 1 est définie à la figure 9 comme étant lire un texte à haute voix. Il suffit de se référer à la figure 13 pour identifier les sept objectifs d'apprentissage (6,8,20,80,85,86,114) reliés à cette compétence.

Enfin, pour illustrer les liens entre les trois niveaux de la taxonomie qui ont été présentés (compétences générales, compétences terminales et objectifs d'apprentissage), les figures 18-19-20 et 21 donnent la répartition des objectifs d'apprentissage selon les répertoires et les rôles. Il est facile de constater qu'un objectif dans un répertoire peut se retrouver dans plusieurs rôles augmentant ainsi les occasions d'apprentissages et par là la probabilité de maîtrise. Il faut cependant remarquer qu'un même numéro d'objectif qui se retrouve dans des répertoires différents (exemple, l'objectif 15) prend la couleur du répertoire et sera évalué selon ses exigences. Par contre, plusieurs objectifs ne visent qu'un seul répertoire et parfois même un seul rôle et c'est le cas de l'objectif 167 (figure 21). La dispersion d'un objectif est limitée par le nombre possible de tâches commandées par le rôle et parfois aussi par l'ordre prioritaire donné aux répertoires dans les objectifs du projet (i.e. parler-écouter/ lire-écrire).

2.4 Les objectifs de comportement

Le dernier niveau de la taxonomie, si nous la regardons de haut en bas, nous ramène aux objectifs de comportement. Il va sans dire que ces derniers décrivent précisément ce que l'élève devra faire pour rejoindre les objectifs d'apprentissage dans le cadre de l'activité proposée par le maître ou suggérée par les élèves.

Le programme que nous présentons s'arrête au niveau des objectifs d'apprentissage. Cependant pour vérifier sa faisabilité, l'équipe s'est attardée à construire deux unités d'enseignement et d'apprentissage et à en faire la mise à l'essai.

RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE SELON LES RÉPERTOIRES ET LE RÔLE

RÉPERTOIRE	RÔLES				
	PERSONNE	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	Participant à des activités de LOISIR
PARLER	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	11, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 27, 28, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94	8, 11, 12, 14, 16, 23, 24, 28, 35, 80, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127	11, 20, 24, 25, 27, 33, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145	1, 4, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 23, 28, 30, 31, 74, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164

Figure 18 Répartition des objectifs d'apprentissage selon les rôles et le répertoire:PARLER

RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE SELON LES RÉPERTOIRES ET LE RÔLE

RÉPERTOIRE	RÔLES				
	PERSONNE	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	Participant à des activites de LOISIR
ÉCOUTER	7, 15, 23, 24, 27, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46,	14, 15, 23, 27, 28, 29, 39, 40, 41, 42, 78, 81, 82, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 95, 96	14, 23, 28, 35, 38, 39, 40, 42, 80, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 127, 128	27, 33, 38, 39, 40, 42, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148	14, 15, 20, 23, 28, 30, 38, 39, 40, 74, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164

Figure 19 Répartition des objectifs d'apprentissage selon les rôles et le répertoire:ECOUTER

RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE SELON LES RÉPERTOIRES ET LE RÔLE

RÉPERTOIRE	RÔLES				
	PERSONNE	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	Participant à des activités de LOISIR
LIRE	6, 24, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59	28, 48, 50, 51, 55, 59, 82, 89, 90, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103	28, 48, 50, 52, 99, 101, 117, 120, 121, 129, 130, 131, 132	33, 48, 50, 140, 141, 142, 144, 149, 150, 151, 152	28, 30, 47, 48, 50, 59, 157, 158, 159, 165, 166, 167

Figure 20 Répartition des objectifs d'apprentissage selon les rôles et le répertoire: LIRE

RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE SELON LES RÉPERTOIRES ET LE RÔLE

RÉPERTOIRE	RÔLES				
	PERSONNE	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	Participant à des activités de LOISIR
ÉCRIRE	1, 8, 9, 10, 15, 23, 24, 50, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77	8, 9, 15, 23, 50, 62, 69, 73, 74, 94, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113	8, 16, 23, 50, 67, 70, 73, 74, 104, 105, 113, 133, 134, 135, 136	8, 50, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 112, 113, 153, 154	1, 8, 10, 15, 16, 23, 31, 50, 66, 71, 72, 74, 110, 113, 154

Figure 21 Répartition des objectifs d'apprentissage selon les rôles et le répertoire: ÉCRIRE

Les résultats de cet essai font l'objet de la prochaine partie. Sous le présent titre, nous voudrions seulement retenir quelques exemples d'objectifs de comportement qui ont été formulés pour cet essai afin de compléter l'illustration de la spécificité de ce dernier niveau.

Exemple 1

Dans l'unité 1, du guide pédagogique de l'essai l'on retrouve l'objectif de comportement suivant:

> Etant donné un catalogue, l'élève sera capable d'utiliser la table des matières pour repérer un objet qu'il cherche en indiquant où il a trouvé le renseignement à la page des matières.

Cet objectif de comportement vise l'objectif d'apprentissage no 101, lequel est soumis à la compétence terminale no 9 du répertoire lire:

> maîtriser les techniques d'utilisation d'un catalogue

Exemple 2

Dans l'unité 2, du guide pédagogique de l'essai l'on retrouve l'objectif de comportement suivant:

> A partir d'une liste d'information à obtenir, l'élève sera capable de bien formuler, par écrit, les questions pertinentes.

Cet objectif de comportement vise l'objectif d'apprentissage no 133, lequel est soumis à la compétence terminale no 9 du répertoire Ecrire:

S'exprimer en phrases claires (sous forme de questions)

En conclusion, cette partie du rapport de recherche visait la présentation du programme de français élaboré à l'intention des élèves du secondaire court ou de toute autre clientèle présentant des caractéristiques et des besoins équivalents. Ce programme est basé sur une taxonomie des compétences minima en français et est constitué d'un ensemble de compétences pour chaque niveau taxonomique portant du général vers le spécifique.

III LA MISE A L'ESSAI

La conception, l'élaboration, la planification, ce que l'on pourrait appeler la recherche de cabinet, c'est bien autre chose que l'expérimentation et la vie de la classe. Comme nous l'avons dit plus haut, d'abord conçue pour répondre aux besoins des élèves et des enseignants de Pierre-Dupuy, tout en visant à répondre fondamentalement au même ordre de besoins, la recherche s'est d'abord détachée de Pierre-Dupuy, à cause de la mise en disponibilité des enseignants de l'équipe. On ne dira jamais assez, le tort causé à la recherche en éducation (en apprentissage et en enseignement surtout) par ces mises en disponibilité et ces déplacements d'enseignants qui ont pour effet de faire éclater des équipes d'enseignants-chercheurs, sans égard à l'expérimentation ni aux efforts et aux sommes investis. Puis l'hiver de 1983, occupé pourtant de la qualité de l'enseignement, sur d'autres fronts cependant - nous a obligés de restreindre la mise à l'essai prévue pour une étape à une seule quinzaine; enfin des trois enseignants finalement prévus, l'une a abandonné l'expérimentation en cours à cause de maladie, l'autre, à cause d'un trop haut taux d'absentéisme, ayant dû entre autres choses nous résigner à reporter la mise à l'essai au début de mai; bref, c'est avec le concours d'un seul enseignant, l'âme et le souffle de ce long travail de maturation et de patience, que la mise à l'essai a pu se faire dans la première quinzaine de mai avec 14 élèves de secondaire III de l'école Jean-Baptiste-Meilleur (C.S. Le Gardeur) du 9 au 27 mai 1983.

Après avoir brièvement évoqué les aléas de cette recherche, nous allons maintenant présenter le guide pédagogique et les fiches d'accompagnement, et rendre compte de la mise à l'essai proprement dite.

1. Le guide pédagogique et les fiches d'accompagnement

Le matériel élaboré dans le cadre de cette recherche comprend essentiellement deux éléments: un guide pédagogique pour le maître qui planifie l'enseignement et l'apprentissage de deux unités et les fiches d'accompagnement pour le maître et pour l'élève.

Planifié autour de la micro-électronique, le guide pédagogique définit pour les activités de chaque unité, les compétences terminales (colonne 1), les objectifs d'apprentissage (colonne 2), les objectifs de comportement (colonne 3), les activités d'apprentissage faites par l'élève (colonne 4) et le déroulement des activités à l'intention du maître (colonne 5). Des fiches d'accompagnement à l'intention soit du maître (exemples de cheminement à proposer, documents d'information), soit de l'élève (tests formatifs et sommatifs) complètent le matériel. Nous avons d'abord choisi un certain nombre de compétences terminales relevant des quatre répertoires.

Ecouter:	compétence de base 3	(Unité 1, Activité 3)
	compétence de base 4	(Unité 1, Activité 3) (Unité 2, Activité 2)
	compétence de base 5	(Unité 2, Activité 3)
	compétence spécifique 5	(Unité 1, Activité 4) (Unité 2, Activité 2)
	compétence spécifique 13	(Unité 2, Activité 3)
Parler:	compétence de base 2	(Unité 1, Actitivé 1)
Lire:	compétence de base 1	(Unité 1, Activité 5)
	compétence de base 5	(Unité 1, Activité 5)
	compétence spécifique 9	(Unité 1, Activité 2)

Ecrire: compétence de base 1 (Unité 1, Activités 1-2-3)
compétence de base 7 (Unité 2, Activité 1)
compétence spécifique 11 (Unité 1, Activité 3)
compétence spécifique 13 (Unité 2, Activité 3)

Puis, nous avons identifié à l'intérieur des rôles de personne et de consommateur les objectifs d'apprentissage suivants: 7 (Unité 2, Activité 2), 12 (Unité 2, Activité 2), 15 (Unité 2, Activités 3 et 4), 39 (Unité 1, Activité 4; Unité 2, Activité 2), 40 (Unité 1, Activité 4), 59 (Unité 2, Activité 3), 70 (Unité 2, Activité 4), 101 (Unité 1, Activité 2), 105 (Unité 1, Activité 1), 110 (Unité 1, Activités 2 et 3), 132 (Unité 1, Activité 5) et 133 (Unité 2, Activité 1). Enfin, les objectifs de comportement ont été spécifiquement définis pour ces seuls objectifs d'apprentissage. Nous reviendrons en détail sur l'articulation du modèle au moment du compte rendu de la mise à l'essai et donnons tels qu'ils ont été produits le Guide pédagogique et les Fiches d'accompagnement. (cf. Annexes I et II)

2. La mise à l'essai

Après avoir présenté dans son ensemble le matériel produit, guide pédagogique et fiches d'accompagnement, le compte rendu de la mise à l'essai nous permettra de dégager à la fois le contenu, la faisabilité et l'efficacité des deux unités planifiées.

1. Unité 1

La première Unité comprend quatre activités, précédées par l'ensemble de la démarche d'une importante consigne pour le maître fidèle à la pédagogie de maîtrise: informer les élèves qu'ils entreprennent une série d'activités

dont l'objet est de leur faire réussir les apprentissages de français pour lesquelles elles ont été précisément organisées. Suit aussi une suggestion d'amorce visant à déclencher l'attente et l'intérêt des élèves:ces deux consignes ont été suivies par le maître. Il note sur la fiche d'observation (Fig. 22) produite pour chaque activité et dont on trouvera le modèle à la page suivante que cette période de mise en situation fut plus longue que prévue, à cause notamment de la pluie qui depuis plusieurs jours ne favorisait guère l'enthousiasme. Pour toute l'unité enfin le guide indique que la technique de consultation du dictionnaire devrait être maîtrisée, que la distinction article utilitaire/article de loisir doit être claire, que l'acquisition de l'orthographe n'a pas été retenue comme objectif spécifique, mais que la calligraphie doit être soignée.

Activité 1

La première activité "Faire la liste du vocabulaire de base utilisé dans le domaine de la micro-informatique" a pour objectif de faire acquérir les compétences suivantes:

compétences terminales: - posséder le vocabulaire de base
- calligraphier correctement

objectif d'apprentissage: - faire une liste

objectif de comportement: - se rappeler les mots connus reliés au vocabulaire de base.

NO de l'UNITE _____ NO de l'ACTIVITE _____ NO de la FICHE _____

DATE: _____ A.M. _____ P.M. _____ DUREE _____

SEUL _____ EQUIPE _____

NOMS	NO/EQ	OBSERVATIONS	COTE
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			
6-			
7-			
8-			
9-			
10-			
11-			
12-			
13-			
14-			
15-			
16-			

COMMENTAIRES AU VERSO OUI _____ NON _____

[a] Déroulement de l'activité
[b] Activités d'apprentissage
[c] Objectifs de comportement
[d] Objectifs d'apprentissage
[e] Compétences terminales
[f] Autres.....

Figure 22 Fiche d'observation

COMMENTAIRES SUR L'ACTIVITE _____ LA FICHE _____

Les élèves avaient à faire une liste, s'auto-corrigeant à l'aide de la fiche I, après quoi ils construisaient un "mots mystère" ou "entrecroisés" en se servrant de la grille de la fiche II. Prévue pour une période, l'activité en a demandé deux, mais les 14 élèves ont eu le côté A pour la fiche II connaissant plus ce vocabulaire qu'on ne l'avait prévu. Le maître fait remarquer que la grille ne comprenait pas assez de cases et qu'il a dû en refaire une à 20 cases pour entrer les mots les plus longs.

Activité 2

La deuxième activité "consultation d'un catalogue" a pour objectif de faire acquérir les compétences suivantes:

compétences terminales:
- maîtriser les techniques d'utilisation d'un catalogue
- calligraphier correctement

objectifs d'apprentissage:
- consulter des catalogues pour choisir un article
- remplir des formulaires

objectifs de comportement:
- utiliser la table des matières pour repérer un article
- trouver la description correspondant à l'objet visé
- distinguer un article utilitaire et de loisir
- utiliser dans un formulaire de commande les principales abréviations
- remplir un formulaire de commande

Disposant de plusieurs catalogues, après des exercices collectifs pour apprendre le maniement de la table des matières et la recherche du terme juste,

les élèves avaient d'abord à remplir un formulaire de commande (fiche III). A la grande surprise du maître, les élèves (on n'avait peut-être pas assez lucidement évalué les habitudes de cette clientèle) n'avaient jamais manipulé de catalogues, et ont été très heureux d'apprendre cette opération. L'évaluation formative se faisait au moyen de la fiche IV et de la fiche VI qui proposaient une activité semblable. Aucun élève n'a eu besoin du correctif de la fiche V et tous ont eu la cote A à la fiche VI. Voilà confirmées deux attentes importantes de notre démarche: apprendre aux élèves des tâches qui correspondent à des tâches de la vie réelle (ici remplir un formulaire - rôle de consommateur), dans l'optique des compétences minima; et faire réussir les élèves, dans l'optique de la pédagogie de la maîtrise. Un matériel bien planifié n'impose pas toujours tous les correctifs prévus.

Activité 3

La troisième activité "Description et association de termes" a pour objectif de faire acquérir les compétences suivantes:

compétences terminales:
- décrire
- reconnaître le vocabulaire technique

objectifs d'apprentissage:
- remplir une fiche technique

objectifs de comportement:
- associer le terme à l'objet correspondant
- donner la description d'un objet en écrivant une fiche technique
- associer la définition à l'image correspondante

Dans le prolongement de l'activité précédente, on proposait aux élèves de faire un montage (voir déroulement de l'activité), de produire une fiche technique et associer image et fiche: l'activité a dû être abandonnée car les élèves sont saturés de colle et carton. Telles quelles, on doit donc conclure que les deux compétences terminales n'ont pu être acquises et que cette activité est un échec. Par contre, le maître a fait l'évaluation sommative: fiche VII (termes de l'électronique), fiche VIII (associer terme et images) et fiche IX (formulaire de commande). Même en comptant l'orthographe, "à la demande des élèves", 10/14 ont obtenu la cote A pour une moyenne générale de 87%. Pour la fiche VIII, tous ont eu la cote A. Le maître fait remarquer que ce résultat est un peu trompeur parce que le matériel utilisé lors de la mise à l'essai reproduisait les illustrations mêmes sur lesquelles les élèves avaient travaillé en cours d'apprentissage. Pour la fiche IX, 10/14 ont obtenu la cote A pour une moyenne de 83%. Ces résultats sont difficiles à apprécier correctement. Le 1er test (fiche VII) a vérifié l'orthographe alors qu'elle n'était pas objectif d'apprentissage; le second test (fiche VIII) réussi à 100% était trop semblable à l'apprentissage; pour le troisième test (fiche IX), il y aurait dû avoir d'autres correctifs puisque 4 élèves n'ont pas eu la cote A.

Activité 4

La quatrième activité "Ecoute d'un texte" a pour objectif de faire acquérir les compétences suivantes:

compétences terminales:
- reconnaître le vocabulaire technique
- posséder le vocabulaire de base pour comprendre les sujets courants
- distinguer un fait d'une opinion

objectifs d'apprentissage:
- écouter les conseils d'un autre en prévision d'un achat
- écouter l'opinion des autres

objectifs de comportement:
- identifier à l'aide de synonymes le sens des mots techniques
- résumer les conseils donnés oralement ou par écrit
- identifier les arguments relevant de l'opinion et du fait

Toute centrée sur l'écoute, cette activité introduit la problématique de la distinction fait et opinion associée au vocabulaire de la micro-électronique. La fiche X permet l'identification par l'écoute, la fiche XI constitue un exercice faisant découvrir les procédés et moyens permettant la distinction fait/opinion. Le maître fait remarquer que cette problématique ne semble guère préoccuper les élèves et seul un retour au vécu de la classe a pu faire passer cette notion. Ici n'a pas joué ce que l'on appellerait notre objectif de rôle de la vie réelle. Pour ces élèves, distinguer un fait d'une opinion pour acheter un appareil, ce n'est pas la vie réelle: ce qui était réel, c'est le problème vécu en classe. Pour la fiche X, quatre élèves étaient absents et seulement 3/10 ont eu la cote A. Semblablement, à la fiche XI, 4 absents et 4 cotes A. Il faudrait donc repenser quelque chose de plus concret. On peut voir à quel point cet objectif de faire acquérir les compétences de base pour être autonome dans la vie n'a rien de facile puisqu'il doit concilier le hic et nunc de l'élève et son rôle futur, les deux n'étant pas nécessairement complémentaires.

Activité 5

La cinquième activité "Lecture et appréciation des caractéristiques de trois appareils vidéo" a pour objectif de faire acquérir les compétences suivantes:

compétences terminales: - posséder le vocabulaire de base pour comprendre le message lu

- donner un sens au message lu

objectifs d'apprentissage: - consulter un guide de consommateurs pour le meilleur achat

objectifs de comportement: - trouver le sens des mots en utilisant le contexte ou le dictionnaire

- identifier les avantages et les inconvénients des appareils

La démarche se voulait progressive: d'abord un exercice préliminaire à partir du texte "des jeux vidéo" et de la grille inconvénients/avantages (fiche XII), puis correction et continuation de l'activité. La fiche XIII (évaluation sommative) reprenait la même démarche à partir d'un texte beaucoup plus court portant sur la comparaison de deux montres. Malgré ces précautions, la démarche n'a guère réussi, principalement parce que le texte était trop long et trop complexe. Il aurait fallu faire comme pour "mon Walkman" et construire un texte ad hoc. Seul 1 élève a eu la cote A pour la fiche XII. Il y aurait dû y avoir d'autres correctifs. Par contre le sommatif qui était infiniment moins complexe a été assez bien réussi, seul 3 élèves n'ont pas eu la cote A, et 5 ont obtenu 100%.

En guise de conclusion et d'illustration, nous présentons au Tableau 1 les résultats de l'examen sommatif: 1ère partie (fiche VII, activité 3); 2e partie (fiche XIII, activité 5).

Tableau 1

Résultats de l'examen sommatif de l'unité 1

No. de l'élève	1ère partie	2e partie	Moyenne
1	75	75	75
2	65	65	65
3	95	95	95
4	75	-	-
5	100	100	100
6	85	85	85
7	100	100	100
8	70	70	70
9	100	100	100
10	100	100	100
11	90	90	90
12	100	100	100
13	80	80	80
14	80	80	80
Moyenne	86.7%	87.7%	87.2%

2. Unité 2

La deuxième unité comprend quatre activités formant une séquence très progressive débutant par la construction d'un questionnaire (activité 1)

qui sert à la réalisation d'un sondage (activité 2), dont les résultats sont ensuite compilés et organisés (activité 3) pour être enfin communiqués (activité 4). L'enseignant, avant de débuter, explique à ses élèves le but de cette unité qu'il a planifiée pour eux et il les informe des apprentissages qu'ils feront s'ils acceptent de consacrer le temps nécessaire à leur maîtrise. L'intervention de l'enseignant vise à créer un climat de confiance et à convaincre son groupe qu'il est capable de réussir les activités qui ont été planifiés dans son intention.

Cette unité touche à des compétences relevant des répertoires écrire et écouter. Dans ces deux répertoires, les compétences terminales 4,5,7 et 13 ont été choisies de même que les objectifs d'apprentissage 7,12,15, 39,59,70,133 qui nous paraissaient être particulièrement rattachés. Comme pour l'unité 1, les objectifs de comportements sont formulés en correspondance à des activités d'apprentissage dont le déroulement est spécifié au maître. Le déroulement a été proposé pour la mise à l'épreuve mais il reste certain que les stratégies décrites pourraient varier selon les situations et les besoins d'autres milieux.

Activité 1

La première activité de l'unité 2 vise la construction d'un questionnaire et a pour objectif de faire acquérir les compétences suivantes:

compétence terminale: - s'exprimer en phrases claires (écrire)

objectifs d'apprentissage: - déterminer les questions à poser avant une demande de renseignements

objectifs de comportement:
- faire la liste des informations qu'il (l'élève) désire obtenir
- formuler par écrit les questions pertinentes à partir de cette liste
- choisir un ensemble de questions formulées conformément à une variété de langue orale surveillée

Les élèves avaient à élaborer des questions, en équipe en s'aidant de la fiche XV qui contient une dizaine de réponses auxquelles il faut trouver des questions. Par la suite, l'analyse des formes de questions identifiées dans la fiche XV pouvait se faire par une observation des équivalences à l'aide de la fiche XIV. A ces activités, l'enseignant a noté une certaine facilité pour ses élèves à trouver des questions à des réponses déjà faites. Cependant, il note plus de difficulté chez eux à anticiper des réponses et à formuler des questions visant une information recherchée.

Néanmoins, un questionnaire à sept questions devant recueillir des faits et des opinions a été le résultat de cette activité (de 60 minutes) qui a été soumise surtout à une évaluation formative.

Activité 2

La deuxième activité de cette unité a pour objectifs, par le moyen d'un sondage, de poursuivre l'acquisition des compétences suivantes:

compétences terminales:
- reconnaître le vocabulaire technique
- distinguer un fait d'une opinion

objectifs d'apprentissage:
- téléphoner et répondre au téléphone
- écouter l'opinion des autres
- communiquer avec des personnes d'une autre génération

objectifs de comportement:
- présenter le but poursuivi en se nommant, en identifiant son école et en exposant le but du sondage
- poser des questions claires et audibles
- prendre en note les réponses du répondant
- classifier les réponses en fait ou opinion et justifier son choix

Encore une fois, l'enseignant note surtout des difficultés qui relèvent de caractéristiques affectives. Plusieurs de ses grands élèves du secondaire court (qui ont entre 15 et 18 ans) sont pris de panique à l'idée d'avoir à aborder quelqu'un pour le questionner. Comme l'on pouvait s'y attendre, connaissant la psychologie des adolescents - le souci de son image personnelle est constamment présent lorsqu'il est question d'entrer en contact avec d'autres adolescents. En général, les élèves qui pratiquaient le sondage semblaient davantage confiants en la compréhension des adultes qu'ils interrogeraient. Il faut dire qu'il s'agissait souvent d'autres enseignants sympathiques à ce genre d'activités, de leurs parents (ou aux amis de ceux-ci) également réceptifs et intéressés par ce genre d'activités scolaires de leur adolescent. En dehors des peurs et des angoisses anticipées par une telle activité de communication, plusieurs élèves ont mis beaucoup de temps et de sérieux à réussir leur sondage et ont reçu beaucoup d'encouragement par le personnel enseignant et la direction de l'école.

Il paraît opportun d'insister ici sur l'importance du dynamisme de l'enseignant. Il n'y a aucun doute que son support "d'éducateur" est fondamental quand l'on songe aux effets négatifs, exercés sur la motivation des élèves à persévérer dans la tâche, par un manque total de confiance en eux particulièrement dans des activités à consonnance "intellectuelle" ou "académique" pour lesquelles ils ont développé un sentiment d'incompétence.

Cette activité de sondage a duré deux heures et les résultats sont exploités à l'activité suivante.

Activité 3

La troisième activité de cette unité 2 consiste donc à compiler les résultats. Elle a pour objectifs de favoriser l'acquisition des compétences suivantes:

compétences terminales: - donner un sens au message lu
- savoir organiser l'information reçue

objectifs d'apprentissage: - résumer ou reformuler un message...
- lire pour s'informer

objectifs de comportement: - l'élève devra:

résumer chaque information
combiner les informations à une question dans un paragraphe

L'enseignant note ici, une facilité certaine des élèves à distinguer les réponses relevan . d'un fait soit d'une opinion et à procéder à leur classification. Ceci confirme les apprentissages de l'activité.

A l'aide des fiches d'accompagnement XVII et XVIII, toutes les réponses ont été colligées et la synthèse réalisée. Cette activité, rigoureuse, est plus difficile et rebutante aux élèves surtout lorsqu'il s'agit de résumer les informations en phrases claires dépassant la simple énumération du nombre de représentants qui ont ou n'ont pas tel ou tel objet ou qui n'aime ou n'aime pas, etc.

Le danger qui guette l'enseignant est celui de se voir, imperceptiblement mais sûrement, confier la tâche de rédaction des phrases-synthèse. Il faudrait donc prévoir une façon de rendre plus praticable cette activité de synthèse.

Activité 4

L'activité 4 qui consistait à communiquer les résultats du sondage en dehors de la classe n'a malheureusement pas eu lieu. A la fin de mai, les activités du journal de l'école étaient arrêtées à l'arrivée des examens et il s'avérait être trop tard pour ce type d'activité.

Cette activité s'est donc limitée à reformuler les réponses déjà classées à l'activité 3 et à résumer l'information.

Cette activité s'est terminée par un examen sommatif (fiche IX) vérifiant les acquis. La première partie de l'examen proposait cinq items sur la distinction entre un fait et une opinion et cinq items vérifiant la capacité de l'élève à résumer dans des phrases claires, par écrit, les résultats d'un tableau. La deuxième partie s'attache au même objectif mais vérifie davantage le concept en exigeant une classification de faits et d'opinions. La troisième partie de l'examen vérifie l'acquisition du vocabulaire relié à la micro-électronique.

Les résultats à cet examen sont intéressents. Le Tableau 2 indique les notes obtenues à chaque partie. La première qui comprenait le plus grand nombre d'items comptait pour 70% des résultats et a été réussie avec une moyenne de 78.5%. La deuxième partie, comprenant seulement 5 items, comptait pour 10% de l'examen et fut réussie à 100%. La troisième partie comptait pour 20% de l'examen et fut réussie avec une moyenne de 92%. La moyenne des trois parties a atteint 81.9% soit juste au-dessus du critère de réussite fixé à 80%.

Même si l'objectif d'apprentissage - écrire (collectivement) une lettre ouverte dans un journal - de l'activité 4 n'a pas été atteint, les résultats du sommatif demeurent intéressants parce que, de toute façon ils ne pouvaient en mesurer l'atteinte. Cependant, l'on peut conclure que l'objectif d'apprentissage - rédiger ou reformuler un message, une consigne, une directive, une procédure - a été réussi tel qu'attendu.

En guise de conclusion et d'illustration, nous présentons au Tableau 2, les résultats des trois parties de l'examen sommatif de l'unité (fiche XIX).

Tableau 2

Résultats de l'examen sommatif de l'unité 2

	1ère partie (70)	2e partie (10)	3e partie(25)	Total
1	50	10	15	75
2	38	10	15	63
3	68	10	20	98
4	60	10	20	90
5	65	10	20	75
6	68	10	20	98
7	40	10	20	70
8	46	10	20	76
9	65	10	20	95
10	60	10	15	85
11	55	10	20	85
12	50	10	15	75
13	50	10	20	80
Moyennes	78.5%	100%	80%	81.9%

3. La perception des élèves

Comme prévu, nous avons voulu sonder la perception des élèves à propos de leurs apprentissages pendant les quinze jours de l'essai. Malheureusement, seulement dix élèves sur les treize qui restaient à la fin de l'expérience étaient présents.

Le questionnaire à (la figure 23) fut très simple afin de ne pas rebuter les répondants. Les quatre premières questions tentent de cerner la perception des élèves quant à l'atteinte des objectifs visés par les unités d'apprentissage, pendant que la cinquième et la sixième questions, en cherchant à savoir si les élèves espèrent une généralisation de ce type d'enseignement au français et aux autres matières, rejoignent plutôt leur degré de satisfaction.

Le tableau 3 fournit les réponses en chiffres absolus. A l'analyse, nous constatons que les élèves ont la perception d'avoir réussi l'atteinte des objectifs, en général, à un niveau élevé. Si nous reprenons chacune des questions, nous pouvons remarquer que le thème de la micro-électronique a plu "beaucoup" à 80% du groupe et "un peu" à 20%.

NOM _____ GROUPE _____

QUESTIONNAIRE

Nous aimerions connaître ton avis sur tes cours de français depuis deux semaines. Fais un X dans le cercle qui exprime le mieux ton opinion.

Merci.

1. As-tu aimé le choix du thème de la micro-électronique pour tes cours de français?

   pas du tout ◯ un peu ◯ beaucoup ◯

2. Les activités pendant le cours de français étaient-elles intéressantes?

   pas du tout ◯ un peu ◯ beaucoup ◯

3. Crois-tu que ces activités t'ont fait apprendre des choses qui te seront utiles dans la vie?

   pas du tout ◯ un peu ◯ beaucoup ◯

Figure 23 questionnaire: perception de la réussite et satisfaction

4. Voici sept phrases qui te suggèrent des choses que tu as peut-être apprises au cours des deux dernières semaines. À quel degré penses-tu les avoir apprises?

	pas du tout	un peu	beaucoup
a) connaître du vocabulaire nouveau	◯	◯	◯
b) faire des phrases claires	◯	◯	◯
c) distinguer un fait d'une opinion	◯	◯	◯
d) utiliser un catalogue	◯	◯	◯
e) faire la description d'un objet	◯	◯	◯
f) poser des questions claires	◯	◯	◯
g) résumer des informations	◯	◯	◯

5. Voudrais-tu que, à l'avenir, tes cours de français ressemblent à ceux des deux dernières semaines?

oui ◯ non ◯

6. Voudrais-tu que tes cours de mathématiques et d'anglais soient donnés de la même façon?

oui ◯ non ◯

Tableau 3

Réponses au questionnaire: perception de la réussite et satisfaction

Questions		Réponses		
		pas du tout	un peu	beaucoup
1			2	8
2			1	9
3			3	7
4	a)		4	6
	b)		5	5
	c)		3	7
	d)		2	8
	e)	1	2	7
	f)		2	8
	g)		4	6
5		oui 10	non 0	
6		oui 8	non 2	

Egalement les activités proposées ont été perçues comme très intéressantes et c'est le plus haut consensus obtenu puisqu'il atteint 90%. Quant à la perception de l'utilité pour la vie des apprentissages faits, 70% des élèves n'en doutent pas et 30% sont moins certains.

La question 4 présente un certain intérêt avec sa centration sur les objectifs d'apprentissage.

Les réponses fournies corroborent tout à fait les résultats de l'examen sommatif en plaçant pour 80% des élèves l'atteinte de l'objectif "utiliser un catalogue" et "poser des questions claires". Viennent ensuite pour 70% des élèves les objectifs "distinguer un fait d'une opinion" et "faire la description d'un objet". Enfin 60% des élèves croient avoir maîtrisé à un niveau élevé les objectifs "connaître du vocabulaire nouveau" et "résumer des informations" et 40% croient les avoir maîtrisés à un degré moindre. Il est possible - et cette interprétation est suggérée par les résultats de l'activité de l'unité 1 - que les élèves, ayant déjà un certain répertoire du vocabulaire de la micro-électronique, aient la perception d'en avoir moins acquis. Dans ce sens les réponses sont logiques et rejoignent aussi les résultats de l'examen sommatif dont les items touchant le vocabulaire (2e partie de l'examen) ont été réussis à 100%. Les répondants sont partagés quant à l'atteinte de l'objectif "faire des phrases claires". Encore là, cette perception rejoint les résultats du sommatif et le vécu de l'expérimentation. Si l'objectif n'est pas perçu comme ayant été atteint par tous les élèves, il est probable que cela s'explique par le fait qu'à l'unité 2, l'activité 4 a été tronquée. En fait, si la communication des résultats dans un court texte pour un journal avait pu être réalisée, l'atteinte de l'objectif aurait peut-être été perçue plus positivement.

Selon les réponses aux questions 5 et 6, les élèves semblent avoir aimé leurs cours de français pendant la période de l'essai car ils sont unanimes à vouloir continuer à apprendre le français selon la méthode utilisée. Cependant, ils ne sont pas aussi sûrs qu'il faille généraliser l'approche aux mathématiques et à l'anglais car 20% des répondants ne sont pas de cet avis.

Si l'on en juge par les résultats de ce questionnaire de perception, les élèves disent avoir atteint à un plus haut degré les objectifs qui furent, en réalité, visés par les activités qui ont pu être menées à terme. Inversement les objectifs perçus comme étant moins réussis sont également ceux visés par des activités qui furent plus difficiles à mener.

On retiendra donc, à la lumière des examens sommatifs et du questionnaire de perception que, malgré les limites de l'essai, les résultats obtenus ne manquent pas d'intérêt non seulement du point de vue du rendement cognitif mais aussi du point de vue affectif.

CONCLUSION

Au terme de ce rapport, au terme de cette recherche qui nous a amenés à concevoir un programme de français pour répondre aux besoins et aux caractéristiques d'une clientèle bien définie, et à faire une mise à l'essai de deux unités d'enseignement et d'apprentissage, il n'est pas dans notre intention de tirer des conclusions qui laisseraient croire que nous estimons ces résultats, fort sommaires, généralisables. Par ailleurs, on ne peut s'empêcher de faire remarquer que, malgré les conditions difficiles pour la recherche en didactique - conséquentes à la crise scolaire de l'hiver '83, l'essai qui fut réalisé - malgré des faiblesses que nous avons identifiées - a obtenu un certain succès. Il est, pour notre part, assez convaincant pour nous inciter à mener plus avant nos recherches dans cette direction.

On gagnerait à prendre en considération les remarques finales suivantes:

<u>au niveau du contenu</u>, il est important de définir les préalables et d'évaluer le seuil de performance attribué à un objectif; semblablement, on accordera beaucoup de soin à proposer des activités qui motivent et stimulent les élèves;

<u>au niveau de l'approche pédagogique</u>, on retiendra qu'un enseignement bien planifié ne nécessite pas toujours les correctifs prévus, ce qui nous porte à croire qu'il ne serait peut-être pas nécessaire de les construire tous au moment de la planification; on éviterale piège de la reproduction des tâches à l'examen sommatif et on veillera à diversifier non seulement le contenu,

mais aussi la démarche;

au niveau des élèves, on retiendra l'importance des caractéristiques affectives qui conditionnent constamment la motivation des élèves et par ce fait, le déroulement des activités. Ainsi, et pour exemple, les activités 2 et 4 de l'unité 2 témoignent du fait que ces élèves ont développé des répertoires d'attitudes négatives face à la réussite et qu'ils désirent les maintenir car elles les classent dans leur sous-culture "anti-intellectualité" où le succès scolaire n'est pas admis comme important et même plutôt perçu négativement. En fait, les commentaires des élèves devant les tâches proposées par ces activités, démontraient qu'ils étaient prêts à faire une concession, quant à la communication de leurs travaux. Dans le journal de l'école, de rayon limité, l'on pouvait peut-être faire état d'un certain succès puisqu'il était bien reçu dans le milieu scolaire mais témoigner dans le journal du quartier, c'état faire accroc à la sous-culture. Donc l'enseignant qui désire faire maîtriser des compétences minima dans les disciplines dites "académiques" par opposition aux "professionnelles" se heurte à cette attitude négative face au succès et il est certain qu'il faut plus que quinze jours pour rendre positive la réussite par contre-conditionnement. En réalité, ce fait est plutôt dramatique au plan personnel pour l'élève, car il est tiraillé par les valeurs partagées par le plus grand nombre et auxquelles il adhère parfois (la réussite en habiletés manuelles est reconnue dans son groupe), et les valeurs conformes à son groupe et qui le marginalisent. Il y a constamment une compétition entre les comportements attendus de l'élève et son environnement et dans le contexte d'une pédagogie qui vise la maîtrise de compétences minima le conflit est à vif et force l'élève à faire un choix;

au niveau de l'enseignant, on retiendra l'importance de premier ordre de l'enseignant, véritable maître d'oeuvre de toute entreprise pédagogique de qualité, qu'elle soit innovation ou pas; pour nous, il apparaît essentiel que les maîtres affectés à cette clientèle soient le plus stables possibles et si cela était nécessaire, il ne faudrait pas hésiter à en faire un champ d'enseignement protégé.

En terminant, nous formons le souhait que d'autres équipes d'enseignants abordent l'enseignement du français dans la perspective qui fut la nôtre tout au long de cette recherche. Déjà à Jérôme-Le Royer, une équipe d'enseignants a commencé à planifier des activités en s'inspirant de notre cadre théorique. Si d'autres le faisaient, nous aimerions en être informés et nous les assurons déjà de notre collaboration.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Bégin, Y.; L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?. I.N.R.S. Education, "Devenir no 3", 1978.

Block, J.; Mastery Learning Theory and Practice. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

Block, J.H.; Anderson, L.W.; Mastery Learning in Classroom Instruction. New York: Macmillan Publishing Co., 1975.

Block, J.H.; "The "C" in CBC". Educational Researcher, 7, 1978, pp. 13-16.

Bloom, B.J.; "Learning for Mastery" Evaluation Comment, UCLA/CSEIP, vol. 1, no 2, mai 1968.

Bloom, B.J.; Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, traduit par Viviane De Landsheere, Paris, Nathan, 1979.

Boutin, G., Parent, P.P.; Elaboration d'une pédagogie adaptée au professionnel court: étude des transferts d'apprentissage entre matières académiques et professionnelles, Université du Québec à Chicoutimi, 1981.

Butler, F.C.; "The Concept of Competence: an Operational Definition", Educational Technology, vol. 18, no 1, janvier 1978, pp. 7-18.

Carroll, J.B.; "A Model of School Learning", Teacher College Record, 1963, vol. 64, pp. 223-233.

Commission d'étude sur la formation des adultes. Apprendre: une action volontaire et responsable. Enoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Montréal: Direction de l'édition du Ministère des Communications, 1982, XXIII - 868 p.

Conry, R.; The British assesment of written expression, Ministry of Education, B.C., 1980.

Crespo, M., Cournoyer, M.; Ecole polyvalente et inadaptation, C.E.C.M., Service des études, 1978.

C.S.E.; Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court, Québec, 1980.

Gagné, R.M.; The Conditions of Learning, 3e édition, New York: Holt, Rihehard and Winston, 1977.

Goulet, P.; "Comment identifier les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises à l'école", Apprentissage et Socialisation, vol. 3, no 3, 1980, pp. 175-179.

Hardy-Rock, M.; Caractéristiques des étudiants de professionnel court à partir de leur cheminement scolaire: rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires, Québec, M.E.Q., Direction de la recherche, 1981.

Inkeles, A., Smith, D.H.; Becoming modern: Individual change in six developing countries. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1974.

James, W.B.; "What is APL - and is not?", Adult literacy and Basic education, 35, 1977, pp. 13-19.

Leduc, A.; "Les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises pour être autonome", Apprentissage et socialisation, vol. 3, 1980, pp. 180-188.

Miller, M.-T.; Etude sur le professionnel court. Phase I, C.E.C.M., Service des projets éducatifs, 1979.

M.E.Q.; L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert, Québec, 1977.

M.E.Q.; L'Ecole québécoise: Enoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979.

M.E.Q.; Inventaire des besoins linguistiques des élèves de l'enseignement professionnel court. Québec, D.G.D.P., Direction des programmes, 1981.

M.E.Q.; La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau. Québec, 1982.

Morrison, H.C.; The Practice of Teaching in the secondary school, Chicago: University of Chicago Press, 1926.

Poisson, Y.; "Vers l'identification des compétences minima en éducation", Apprentissage et Socialisation, vol. 3, no 3, 1980, pp. 158-174.

Skinner, B.F.; "The Science of Learning and the Art of Teaching", Harvard Education Review, 1954, 24, 86-97.

Spady, W.G.; Mitchell, D.E.; "Competency based education: organisational issues and implications", Educational Researcher, 6, 1977, pp. 9-16.

Torshen, K.P.; The Mastery Approach to Competency-Based Education, New York: Academic Press, 1977.

White, R.W.; Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 1959, 66, 297-333.

ANNEXE I

GUIDE PEDAGOGIQUE

UNITE I

ACTIVITE 1: Faire la liste du vocabulaire de base utilisé dans le domaine de la micro-électronique.

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
				Prérequis: - pour aborder cette unité, la technique de consultation du dictionnaire (ordre alphabétique) devrait être maîtrisée - le maître devrait vérifier auprès des élèves que la distinction: article utilitaire / article de loisir est claire pour eux Avant d'aborder la première la première activité, le maître pensera à une période d'"amorce" visant à déclencher une certaine attente chez les élèves; cette période pourra être plus ou moins longue et pourrait consister en l'une des approches suivantes: - discussion sur le thème - apporter en classe de la documentation, l'exposer éventuellement

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
				- observer à la télévision les annonces commerciales sur les jeux ou les ordinateurs (marques, fréquences et heures de passage, canaux, etc. en français). On expliquera aussi que ce type d'activités est conçu pour que tous réussissent en français en se référant aux principes de la pédagogie de maîtrise. Dans cette unité d'enseignement, l'acquisition de l'orthographe n'a pas été retenue comme objectif spécifique, le vocabulaire représentant des difficultés trop grandes pour ce niveau d'élèves. Le maître devra donc corriger lui-même à l'occasion, ou faire corriger l'élève avec le modèle. Dans tous les exercices écrits, le maître vérifie la calligraphie et suggère des correctifs.
			Mise en situation	Pour la liste, le maître prévoira des cartons pour garder une copie de la liste initiale permettant une comparaison au test sommatif.

COMPÉTENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS
- Posséder le vocabulaire de base Parler: compétence de base 2 - Calligraphier correctement Écrire: compétence de base 1	- Faire une liste	Se rappeler les mots connus reliés au vocabulaire de base.	1. Les élèves construisent en équipe une liste des plus complète possible de tous les termes qu'ils connaissent faisant partie du domaine de la microélectronique, tout particulièrement ceux qu'ils rencontrent quotidiennement. 2. Autocorrection de la liste (à l'aide de la fiche I) 3. Une fois la correction faite, les élèves construisent des mots mystère ou entrecroisés à l'aide de leur liste et de la fiche vocabulaire sur la grille (fiche II)	L'un d'entre eux sera choisi pour le journal de l'école. (Voir unité 2, Activité 4).

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
			4. Chaque élève cherche au moins un mot mystère ou entrecroisé proposé par une autre équipe. Correction par les auteurs	Chaque équipe fait une copie pour être reproduite pour l'exercice qui suit.

UNITE I

ACTIVITE 2: Consultation d'un catalogue

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
				- Suggérer divers catalogues, tels ceux de: Sears Canadian Tire Distribution au consommateur Radio Shack des dépliants de fabricants d'automobiles etc.
- Maîtriser les techniques d'utilisation d'un catalogue Lire: compétence spécifique 9 - Calligraphier correctement Ecrire: compétence de base 1	- Consulter des catalogues pour choisir un article - Remplir des formulaires	- Etant donné un catalogue, l'élève sera capable d'utiliser la table des matières pour repérer un article qu'il cherche en indiquant où il a trouvé le renseignement à la page des matières.	- Collectif En groupe on cherche dans la table des matières d'un catalogue à quelle page on trouvera dans les descriptions des articles suggérés par les élèves.	

COMPÉTENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS
		- Etant donnée une page de catalogue, l'élève sera capable de trouver la description correspondant à l'objet visé et en relèvera le numéro. - Etant donnée une description prise dans un catalogue, l'élève sera capable de distinguer un article utilitaire et de loisir. - Etant donnée une description d'objet prise dans un catalogue, l'élève sera capable d'utiliser dans son formulaire de commande les principales abréviations	Repérer les difficultés rencontrées par les élèves Suggérer des correctifs: . apprendre le bon terme - Individuel L'élève remplit son formulaire de commande (fiche III) - Au tableau faire la liste des abréviations rencontrées.	- Tel qu'indiqué, les abréviations seront écrites au tableau en cours d'exercice et non avant. - Evaluation formative, c'est-à-dire correctifs en présence de l'élève tandis que ce dernier est en train de remplir le formulaire (et qui peut aller jusqu'à faire refaire une commande).

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
		utilisées dans la description. - Etant donné un formulaire de commande, l'élève sera capable de remplir le formulaire en écrivant - nom du magasin - nom de l'article - # du catalogue - couleur - caractéristiques - page - prix - quantité - son nom - son adresse - son numéro de téléphone	- Individuel L'élève remplit son formulaire de commande (fiche III) - Evaluation formative Les élèves utilisent les descriptions a et b de la fiche IV pour remplir les deux premiers numéros de leur formulaire. On corrige ensemble. Ceux qui réussissent remplissent la fiche VI à l'aide des catalogues. Les autres font le correctif de la fiche V, après quoi, ils remplissent la fiche VI.	

UNITE I				
ACTIVITE 3: Description et association de termes				
COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
- Décrire Ecrire: compétence spécifique 11 - Reconnaître le vocabulaire technique Ecrire: compétence spécifique 1	- Remplir une fiche technique	- Etant donné une série d'images, l'élève sera capable d'associer le terme à l'objet correspondant - Etant donné une image d'un objet connu, l'élève sera capable d'en donner la	Travail en équipe - Monter 2 cartons sur lesquels les objets de la vie courante figurent (du domaine de la micro-électronique) - Faire la description sommaire de chaque objet figurant sur les tableaux des équipes - Afficher les cartons en classe et associer chaque fiche technique - Discussion sur les illustrations de chaque équipe.	- Deux grands cartons seront destinés à chacune des équipes, l'un pour regrouper les articles utilitaires, l'autre les articles de loisir, choisis parmi les articles commandés par les membres de l'équipe. - ATTENTION: les descriptions seront attachées sous les images de façon à pouvoir les détacher (gomme, trombones, punaises, etc) - Le maître attirera l'attention sur l'importance d'une attitude d'écoute active. - Demander à l'occasion à quelques élèves de reformuler l'opinion d'un interlocuteur lors de la discussion. - Lors de la discussion, le maître s'assure d'une évaluation formative interactive.

COMPÉTENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS
		description en écrivant une fiche technique à l'aide d'un catalogue.		
		- Etant donné une image et une description y correspondant, l'élève sera capable d'associer la définition à l'image correspondante.	- Regrouper les descriptions des objets sur les tableaux et procéder à l'association description/objet. Evaluation formative Correction par les équipes-auteurs du montage initial. Evaluation sommative (fiches VII, VIII, IX)	- Après la discussion sur les illustrations, on ôtera du carton les fiches descriptives; puis les membres d'une autre équipe devront les replacer correctement sous les objets qu'elles décrivent. - La liste sera faite sans évaluation sur l'orthographe puisqu'aucun travail spécifique n'a été fait sur ce point. Toutefois, le maître fera corriger les erreurs en indiquant la bonne orthographe. Le maître recueillera immédiatement ces fiches. - Avant de passer à la fiche VIII, les montages sur carton auront été retouchés.

UNITE I				
ACTIVITE 4: Ecoute d'un texte				
COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
- Reconnaître le vocabulaire technique Ecouter: compétence de base 4 - Posséder le vocabulaire de base pour comprendre les sujets courants: Ecouter: compétence de base 3 - Distinguer un fait d'une opinion Ecouter: compétence spécifique 5			- Ecoute du texte: "Mon Walkman" (fiche X) (le texte est enregistré ou lu par le maître) - Après l'écoute: Les élèves répondent à des questions de compréhension, mots techniques, conseils d'achat (les élèves font la fiche XI) Sur la discrimination des faits et des opinions	- Le maître pose les questions sur le texte en suivant la fiche XI - Les élèves font l'exercice de la fiche XI Sensibilisation au fait que nos

COMPÉTENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS
	- Écouter les conseils d'un autre en prévision d'un achat (40) - Écouter l'opinion des autres (39)	- Après l'écoute d'un texte, l'élève sera capable d'identifier à l'aide de synonymes le sens des mots techniques. - Après l'écoute d'un texte, l'élève sera capable de résumer les conseils donnés oralement ou par écrit (3 sur 5). - Après l'écoute d'un texte, l'élève sera capable d'identifier un argument relevant de l'opinion et un argument relevant du fait.		paroles expriment des réalités d'ordres différents, et entre autres, des <u>faits</u> et des <u>opinions</u> (pour mémoire, notons qu'on peut distinguer aussi des interrogations, des ordres, conseils du type: "Il faut savoir choisir", "Observons les résultats", "Ne te décide pas trop vite", "Le maître devra expliquer", etc.) La publicité veut souvent nous faire prendre des opinions pour des faits (faire observer des exemples du type suivant:) <u>OBSERVER</u> 1. L'ordinateur "Machin", imbattable sur tous les plans. 2. Zebra, l'ordinateur pour tous. 3. L'Atari 400 pour jouer et apprendre. 4. La micro-informatique, ce n'est pas du bricolage. 5. Ce micro-ordinateur ne pèse que 740 grammes.

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
				FAITS/OPINIONS Les faits peuvent être vérifiés, ou font l'accord de tout le monde. Les opinions: croyances ou jugements d'une personne ou d'un groupe: ne peuvent pas être vérifiées. (La difficulté porte donc sur la vérification, car ce qui paraît vérifié pour les uns ne l'est pas pour les autres. Certains mots eux-mêmes impliquent un jugement: beau, difficile, intelligent). Le jeu "Les envahisseurs de l'espace" n'est pas le plus intéressant. C'est difficile à comprendre. Il travaille bien. Il fait beau. - Le maître relit les 3 premiers paragraphes du texte "Mon Walkman!"

UNITE I

ACTIVITE 5: Lecture et appréciation des caractéristiques de 3 appareils vidéo

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
- Posséder le vocabulaire de base pour comprendre le message lu. Lire: compétence de base 1 - Donner un sens au message lu. Lire: compétence de base 1	- Consulter un guide de consommateurs pour le meilleur achat (132)	- Etant donné un "guide du consommateur", l'élève sera capable de trouver le sens des mots qu'il ne comprend pas au premier abord en utilisant le contexte ou le dictionnaire - il choisit la bonne définition parmi plusieurs - - A partir d'un texte, l'élève sera capable d'identifier les avantages et les inconvénients des appareils décrits. Il en écrit la liste.	Travail individuel - L'élève lit le texte: "Les jeux vidéo" (fiche XII) - Partant du texte et à l'aide d'une grille, l'élève regroupe les avantages et les inconvénients des trois appareils présentés en vue d'une discussion où les analyses seraient comparées. - Mise en commun et discussion des analyses. Evaluation sommative (fiche XIII)	- On fait ensemble les deux premières caractéristiques (branchements et utilisation des commandes). - La troisième (dommage) est faite par l'élève individuellement. - On corrige (évaluation formative). - Il termine la grille. - Il va sans dire que l'évaluation sommative ne devra pas suivre immédiatement les activités d'apprentissage.

UNITE 2

ACTIVITE 1: Construction d'un questionnaire

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
- S'exprimer en phrases claires (sous forme de questions) Ecrire: compétence de base 7	- Déterminer les questions à poser avant une demande de renseignements (13)	- En partant des documents déjà consultés ou de son propre intérêt, l'élève sera capable de faire la liste des informations qu'il désire obtenir. - A partir d'une liste d'information à obtenir, l'élève sera capable de bien formuler, par écrit, les questions pertinentes.	Travail en équipe et en classe - Un sondage par équipe Etape 1: fiche XV: élaboration de questions	- Exprimer aux élèves le but du sondage et les activités de l'Unité 2 Pour cette unité on considère que les élèves sont capables de prendre en note des informations orales. - Il s'agit d'un petit sondage de quelques questions (peut-être d'autant de questions qu'on pourra former d'équipes de deux, ce qui faciliterait le dépouillement) qui permettra de prendre conscience de l'ampleur du phénomène d'implantation de la micro-électronique dans nos milieux habituels, et de communiquer ensuite cette information à l'extérieur.

COMPÉTENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS
		- À partir d'une liste de questions, l'élève sera capable de choisir un ensemble de questions. Cet ensemble doit être complet et les questions formulées conformément à une variété de langue orale surveillée.		- Avant la 1re étape, on commencera l'activité par un petit "brainstorming" avec les élèves de façon à ce que ce soit eux-mêmes, aidés par le professeur, qui proposent les questions les plus aptes à faire ressortir l'ampleur de l'implantation des objets électroniques, utilitaires ou non, dans nos vies. Le maître écrira les questions des élèves au tableau sans idée de censure sur la forme, mais pour montrer qu'il existe plusieurs types de questions selon le type de réponse qu'on veut obtenir (oui/non, autres...) et selon la variété de langue (on retiendra ici seulement un registre familier et un registre surveillé). Le maître fera faire des observations générales sur ces points. L'INTERROGATION Pour partir des formes utilisées par les élèves, rassembler au tableau leurs suggestions de questions à poser (des questions sur des faits et opinions)

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
				FAIRE REMARQUER qu'à certaines questions on peut répondre par OUI/NON, d'autres pas, et FAIRE OBSERVER les équivalences registre familier / registre surveillé en s'aidant de la fiche XIV.
			Etape 2: Chaque élève prépare 3 questions.	- Correction de la fiche XV.
			Etape 3: En équipe de 3, les élèves préparent 10 questions.	
			Etape 4: Les élèves et le professeur bâtissent le questionnaire final en partant des suggestions des différentes équipes.	- A l'étape 4, le professeur fera faire les observations et les changements de forme qui s'imposeront. - Il serait plus simple que le sondage comporte autant de questions que d'équipes de 2. Voir suggestion de questions (fiche XVI)

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
				- Par ailleurs, on surveillera la répartition des questions portant sur des faits et des questions portant sur des opinions en faisant identifier par l'élève les deux catégories. - On soulignera bien, quand le choix aura été fait, l'intérêt de poser chacune d'entre elles (par ce qu'elle va apporter) de façon à préparer déjà l'interprétation.

UNITE 2				
ACTIVITE 2: Sondage				
COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DERULEMENT DES ACTIVITES
		- A partir de la description d'un public-cible, l'élève sera capable de donner une ou deux caractéristiques de l'échantillon sur lequel portera son sondage.	Etape 1 - Former des équipes de (2) - Chaque équipe détermine de façon précise son échantillon. - Lors d'une mise en commun on vérifie s'il n'y a pas de recoupement. - Chaque équipe détermine sa procédure. - Le maître vérifie. - On s'exerce: évaluation par les pairs.	- L'échantillon devra être réduit: 4 personnes par équipe, mais varié (homme adulte, femme adulte, jeune garçon, fille...). - On fera préciser la procédure suivie par chacun: date et heure de l'entretien, lieu, caractéristiques de la personne (âge et sexe). - Chaque équipe devra prendre en note le maximum d'informations lors des réponses, surtout lors des questions à "pourquoi". - Chaque réponse sera inscrite sur une fiche individuelle avec un numéro d'identification. Le maître devra donc prévoir un nombre suffisant de fiches - Le sondage: certains élèves le feront par téléphone, d'autres en présence du répondant (adultes, pairs; dans l'école ou à l'extérieur).

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
- Reconnaître le vocabulaire technique. Ecouter: compétence de base 4 - Distinguer un fait d'une opinion. Ecouter: compétence spécifique 5	- Téléphoner et répondre au téléphone (12) - Ecouter l'opinion des autres (39) - Communiquer avec des personnes d'une autre génération (7)	- A l'occasion d'un sondage par téléphone ou en personne, l'élève sera capable de bien présenter le but poursuivi en disant: . son nom . son école . le but du sondage (de façon claire et polie) - A l'occasion d'un sondage par téléphone ou en personne, l'élève sera capable de poser des questions claires et audibles. - A l'occasion d'un sondage par téléphone ou en personne, l'élève sera capable	Etape 2 - Chaque équipe possède son sondage	

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
		de prendre en note les réponses du répondant. (l'information recueillie doit être précise) - A partir de réponses à un sondage, l'élève sera capable de classifier les réponses selon qu'elles représentent un fait ou une opinion. Il devra être en mesure de justifier son choix.	- Une fois le sondage effectué, chaque équipe repérera 3 faits et 3 opinions parmi les réponses. - Evaluation formative orale et corrective si nécessaire, par les pairs.	

UNITE 2

ACTIVITE 3: Compilation des résultats

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
- Donner un sens au message lu. Ecouter: compétence de base 5 - Savoir organiser l'information reçue. Ecrire: compétence spécifique 13	- Résumer ou reformuler un message, une consigne, une directive, une procédure (15) - Lire pour s'informer (59)	- A partir du compte-rendu de réponses à un sondage, l'élève sera capable de résumer chaque information contenue dans les réponses. - A partir de résumés des réponses à une question d'un sondage, l'élève sera capable de combiner ces informations dans un paragraphe.	- En classe, regrouper toutes les informations obtenues par le biais du sondage. - Compiler les résultats par écrit à l'aide d'un tableau - Pour combiner les informations, l'élève peut se servir d'une grille d'accompagnement (fiche XVIII)	- Chaque équipe de 2 élèves rassemblera toutes les fiches de la classe portant les réponses à la même question (pour 7 équipes, 7 à questions et 4 répondants, chaque équipe aura 28 fiches à consulter). Le dépouillement pourrait se faire sur un grand tableau (divisé en 4 sections selon les 4 types de répondants: hommes adultes, femmes adultes, garçons, filles). On noterait pour chaque section les types de réponses obtenues (faits, opinions).

UNITE 2

ACTIVITE 6: Communication des résultats

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
- Savoir organiser l'information reçue Ecrire: compétence spécifique 13	- Rédiger ou reformuler un message, une consigne, une directive, une procédure (15) - Ecrire (collectivement) une lettre ouverte dans un journal (70)	- A partir d'une liste d'informations, l'élève sera capable de déterminer l'ordre dans lequel il présentera les informations dans un texte; il écrira cet ordre. - A partir d'une liste d'informations, l'élève sera capable de regrouper les informations qu'il présentera ensemble dans un texte. Il écrira ces regroupements.	- Suite aux informations obtenues lors du sondage, procéder à la production d'un texte collectif dans le but de publier dans le journal de l'école ou le journal local les résultats obtenus. Evaluation formative interactive	- Le texte final est bâti à partir du paragraphe écrit par chacune des équipes, lui-même rédigé à partir de chacune des section du grand tableau de dépouillement.

COMPETENCES TERMINALES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS DE COMPORTEMENT	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	DEROULEMENT DES ACTIVITES
		- A partir d'informations reçues lors d'un sondage, l'élève participera à la rédaction du montage d'un texte collectif en donnant au moins une suggestion et en la justifiant.	Evaluation sommative (fiche XIX)	- Fiche de correction pour le maître.

ANNEXE II

FICHES D'ACCOMPAGNEMENT

Fiche I

NOM _____ GROUPE _____

VOCABULAIRE

Substantifs

l'adapteur
l'allumage
l'amplificateur
la calculatrice
la cartouche
le casque d'écoute
la cassette
le clavier
le circuit
la commande
la console
le convertisseur
les cristaux
la diode
le dispositif
la disquette
la distorsion
la donnée
l'électronique
l'écran
l'effleurement
l'enregistrement
l'imprimante
l'informatique
l'infra-rouge
l'interface
le jeu vidéo
le langage
le laser
le lecteur
le logiciel
le magnétoscope
la manette
la mémoire
le micro-circuit
le micro-électronique
le micron
le micro-onde
le micro-ordinateur
le microprocesseur
le module
la nano-seconde
l'ordinateur
la pile
la plaquette
le programme
la puce
la pulsion
le quartz
le repérage
le sonar
le synthétiseur
le synthonisateur
la tête
la touche
le transitor
le Walkman
le Watchman

Adjectifs

automatique
cathodique
digital
électronique
imprimé
informatique
intégré
lecteur, lectrice
numérique
périphérique
portatif
solaire
tactile

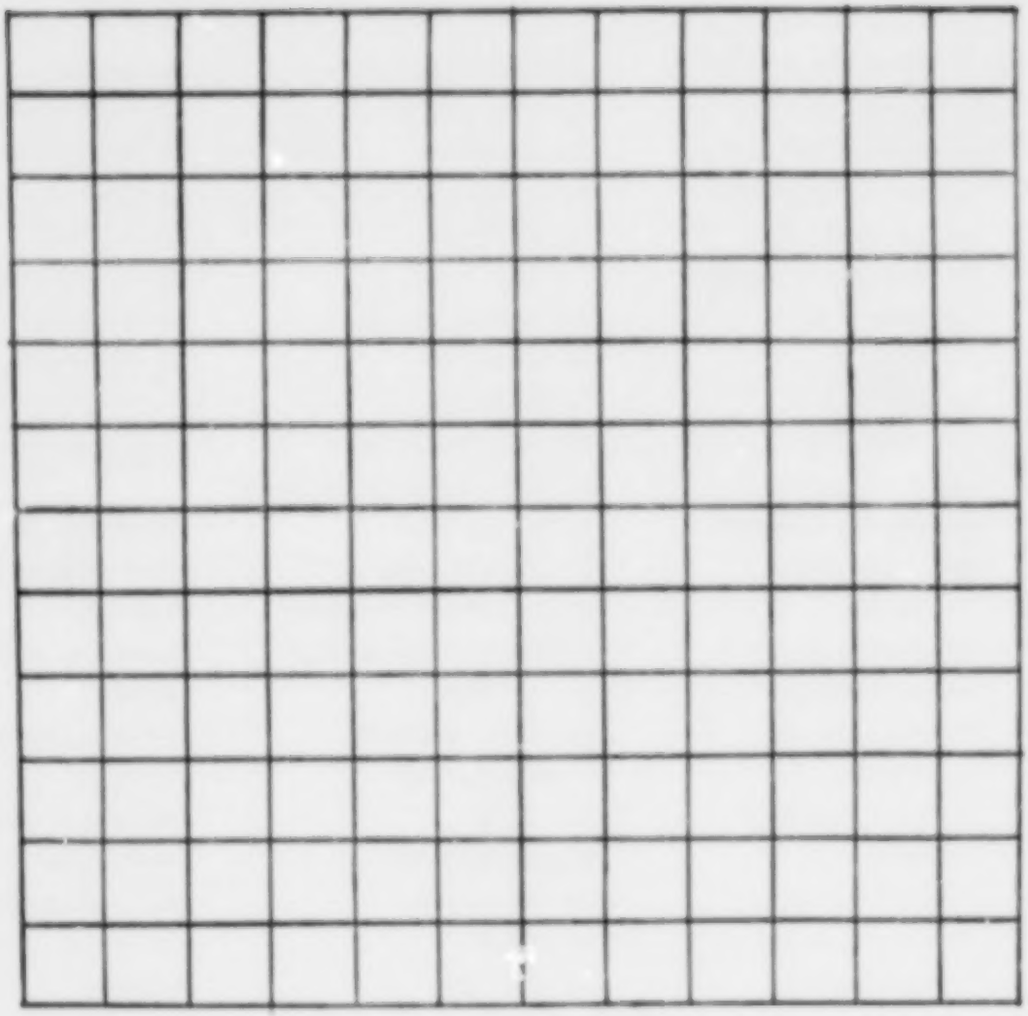
Verbe

brancher

Fiche II

NOM _____ GROUPE _____

Mots mystère ou entrecroisés



Fiche III.

NOM ______________________________ GROUPE __________

FORMULAIRE DE COMMANDE

VOS NOM ET ADRESSE EN LETTRES MOULEES, S.V.P.

M. MME MLLE — INITIALE OU PRENOM — NOM DE FAMILLE

N° ET NOM DE LA RUE, N° D'APT. — N° R.R. — CASE POSTALE

NOM DU BUREAU DE POSTE OU LOCALITE ET PROVINCE

IMPORTANT!
INDIQUER VOTRE
NUMERO DE TELEPHONE

[illegible]

/2

INDIQUEZ AVEC SOIN LE NUMERO DE LA COULEUR, LA TAILLE ET AUTRES SPECIFICATIONS.
EN CAS DE RECOMMANDATION SPECIALE, FAITES-LA SOUS L'ARTICLE, A LA LIGNE SUIVANTE, EN LETTRES MOULEES

	NUMERO DE CATALOGUE	QUANTITE	NOM DE L'ARTICLE	PAGE	N° DE COULEUR	TAILLE	[illegible]	PRIX	PRIX TOTAL $	PRIX TOTAL ¢	[illegible]
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

TOTAL DE LA COMMANDE		
TAXE DE VENTE PROV.		
MONTANT DU DE LA COMMANDE PRECEDENTE		
TOTAL		

[illegible]

[illegible]

Merci
POUR CETTE COMMANDE —

Fiche IV

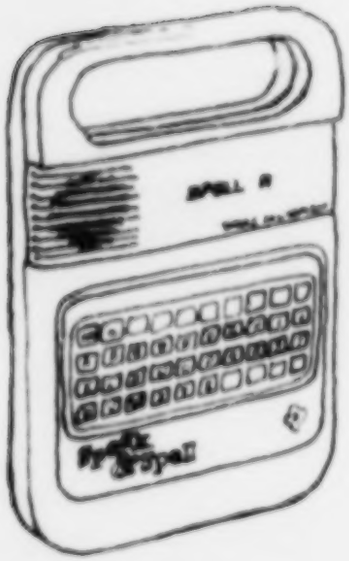
NOM _____ GROUPE _____

Évaluation formative

A) Page 46

Appareil video Coleco II. Offert à 260,95$, transforme votre téléviseur en un centre de jeux palpitant. Effets sonores réalistes, plusieurs niveaux de difficultés. Construction en nylon robuste, de couleur rouge ou jaune. Son poids de 1,2 k le rend facile à transporter. De plus on peut le ranger presque n'importe où puisqu'il ne mesure que 16cm x 12cm x 6cm. Offert avec 2 manettes de commande.....,No 715-423-440

A)



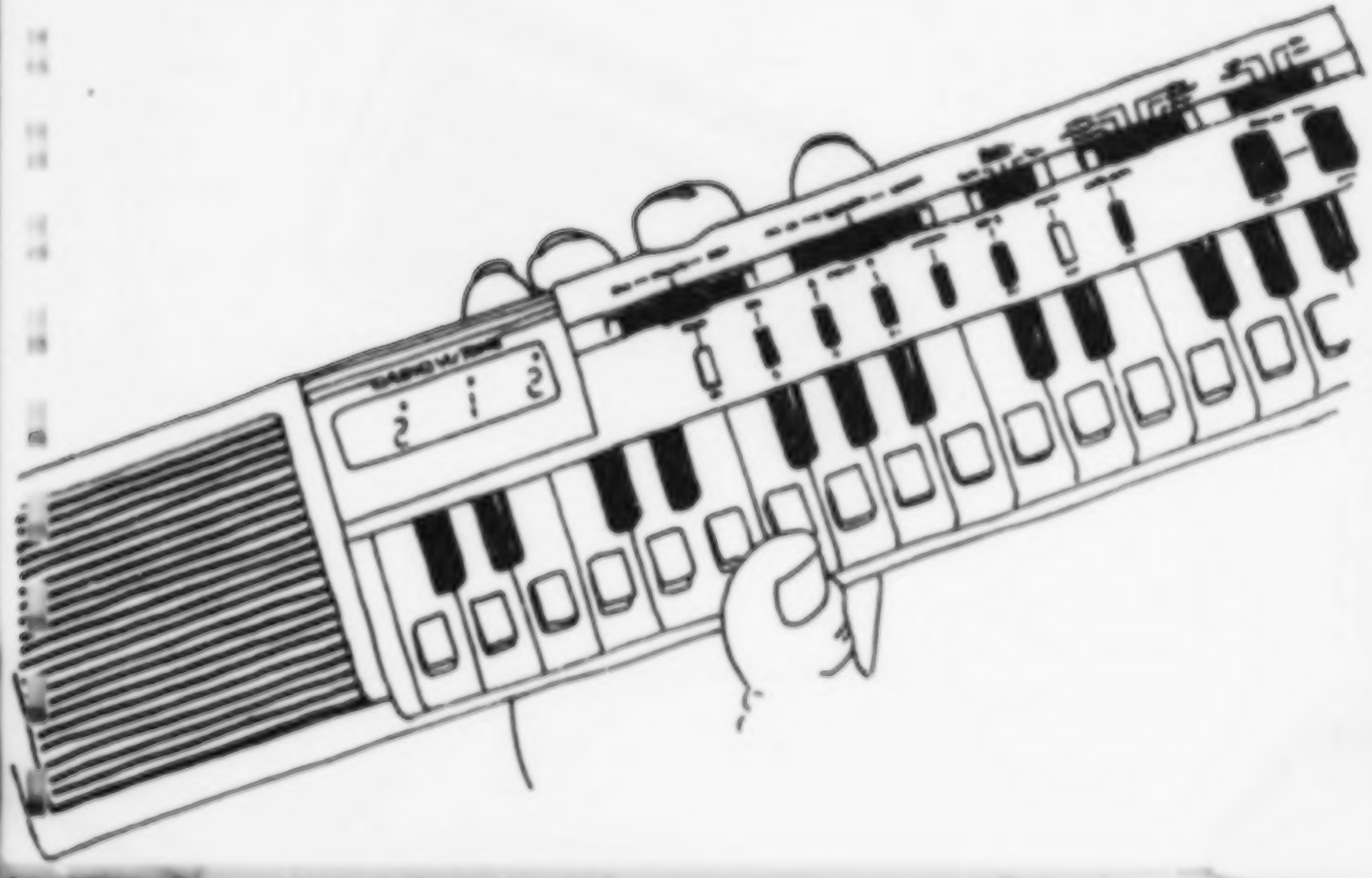
NOM _____GROUPE_____

Correctifs

A) Page 38

Enfin du nouveau. Casio met sur le marché au bas prix de 144,00$ son fameux VL-Tone portatif. Il peut produire le son de 5 instruments sur une gamme de 100 notes. Il peut aussi reproduire vos compositions à volonté. Choisissez un rythme parmi les 10 qu'il possède en mémoire, et allez-y! Elégant, de couleur blanche, facile à transporter grâce à ses faibles dimensions. (25cm x 5cm x 2cm) Il peut être branché à un amplificateur. Vendu avec étui et instructions. Piles non comprises.

.....NO 144-661-915



B) Page 97

Finis les problèmes de communication à l'étranger. Grâce au Traducteur Craig vous pourrez voyager en toute quiétude. Ce petit appareil de poche mesurant 0,05cm x 8cm x 12cm traduit instantanément près de 7 000 mots stockés dans sa mémoire. Il peut prendre jusqu'à 256,000 touches d'informations. Il écrit sur écran au quartz la traduction du mot que vous aurez préalablement écrit grâce à un mini clavier incorporé. La Corporation Craig offre ce bijou bleu dans un étui orange en vinyle pour la modique somme de 99,99$.....NO 222-656-774

NOM ______________________________ GROUPE ____________

FORMULAIRE DE COMMANDE

VOS NOM ET ADRESSE EN LETTRES MOULEES, S.V.P.

M. MME MLLE	INITIALE OU PRENOM	NOM DE FAMILLE

N° ET NOM DE LA RUE, N° D'APT. — N° R.R. — CASE POSTALE

NOM DU BUREAU DE POSTE OU LOCALITE ET PROVINCE

IMPORTANT!
INDIQUER VOTRE NUMERO DE TELEPHONE

SI VOUS DESIREZ QUE CETTE COMMANDE SOIT ENVOYEE A UNE AUTRE PERSONNE, A UNE AUTRE ADRESSE, A UNE GARE DE FRET OU EXPRESS, DONNEZ LES DETAILS EN LETTRES MOULEES

/2

INDIQUEZ AVEC SOIN LE NUMERO DE LA COULEUR, LA TAILLE ET AUTRES SPECIFICATIONS.
EN CAS DE RECOMMANDATION SPECIALE, FAITES-LA SOUS L'ARTICLE, A LA LIGNE SUIVANTE, EN LETTRES MOULEES

	NUMERO DE CATALOGUE	QUANTITE	NOM DE L'ARTICLE	PAGE	N° DE COULEUR	TAILLE	AUTRES SPECIFICATIONS	[illegible]	PRIX TOTAL $	PRIX TOTAL C	[illegible]
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

	$	C
TOTAL DE LA COMMANDE		
TAXE DE VENTE PROV.		
MONTANT DU DE LA COMMANDE PRECEDENTE		
TOTAL		

N'ENVOYEZ PAS D'ARGENT DANS LE COURRIER

[illegible]

Merci
POUR CETTE COMMANDE —

Fiche VII

NOM _____ GROUPE _____

Ecris 20 mots du domaine de la micro-électronique.

1 _____ 11 _____

2 _____ 12 _____

3 _____ 13 _____

4 _____ 14 _____

5 _____ 15 _____

6 _____ 16 _____

7 _____ 17 _____

8 _____ 18 _____

9 _____ 19 _____

10 _____ 20 _____

Fiche VIII

NOM _____ GROUPE _____

Associe chaque terme à une des illustrations en indiquant devant chaque terme le numéro de l'illustration.

le Walkman _____

le micro-ordinateur _____

la calculatrice _____

le jeu-vidéo _____

le convertisseur _____

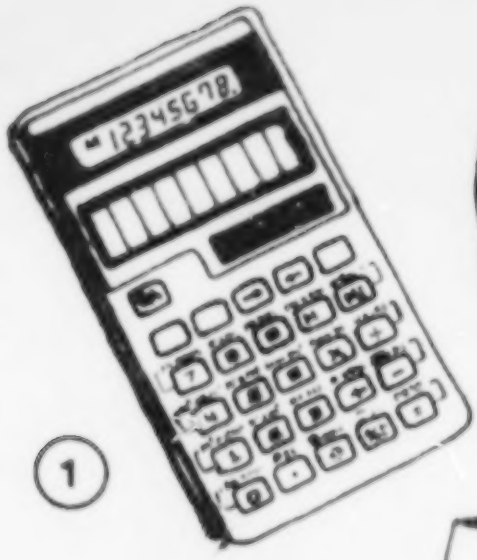
le micro-onde _____

l'adaptateur _____

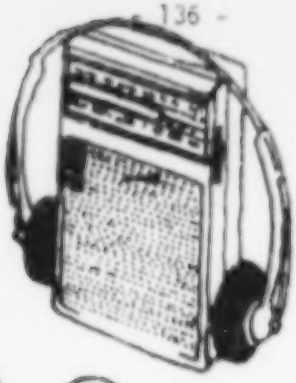
le clavier _____

le casque d'écoute _____

l'affichage numérique _____

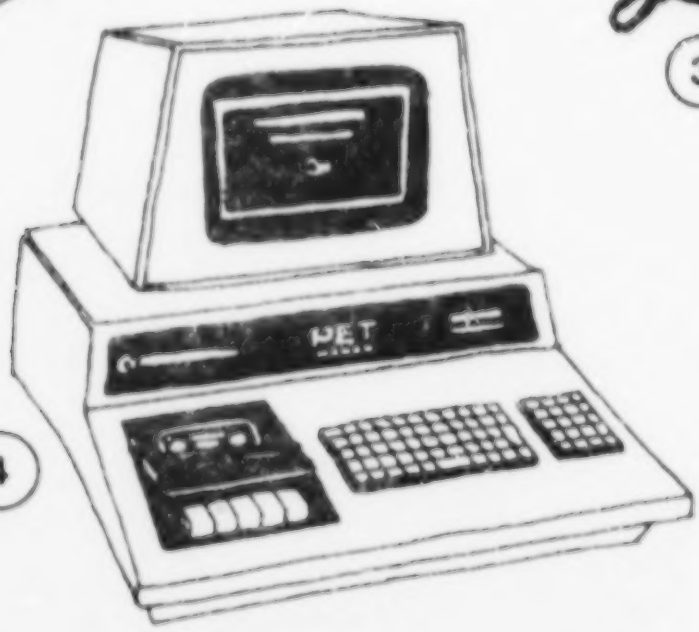


1

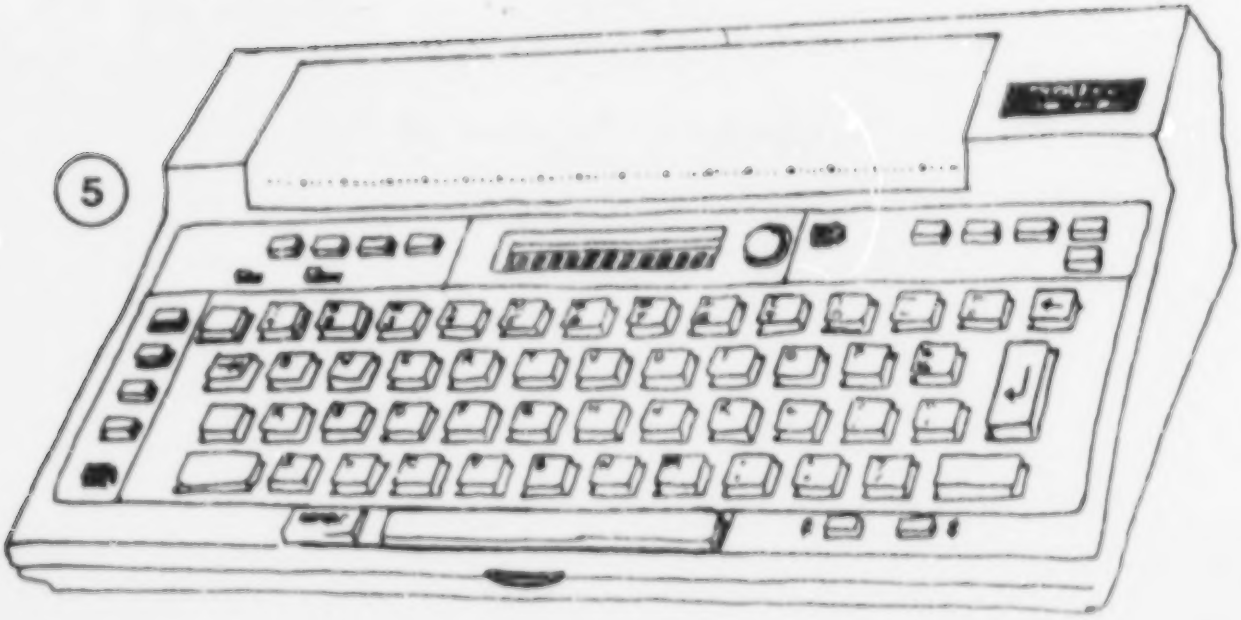


2

3



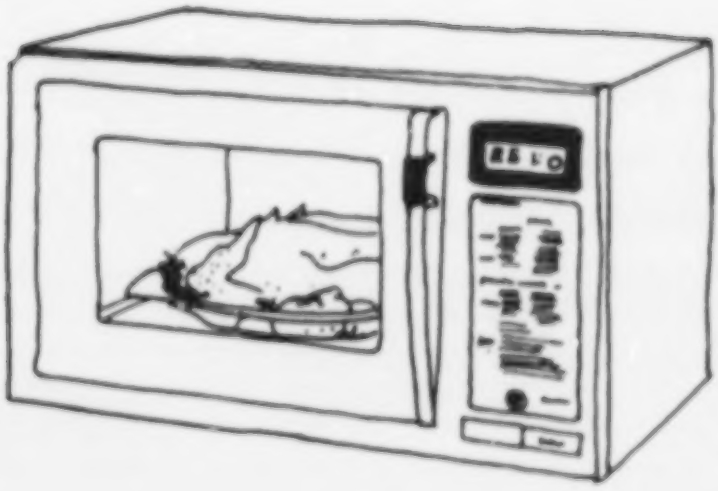
4



5

6

7



8

9

10

Fiche IX

NOM _____ GROUPE _____

A partir de la page de catalogue, commande 5 articles utilitaires et 5 articles de loisir.

Utilise le formulaire pour placer ta commande.

FORMULAIRE DE COMMANDE

VOS NOM ET ADRESSE, EN LETTRES MOULEES, S.V.P.

M. MME MLLE INITIALE OU PRENOM NOM DE FAMILLE

Nº ET NOM DE LA RUE, Nº D'APT., — Nº R.R. — CASE POSTALE

NOM DU BUREAU DE POSTE OU LOCALITE ET PROVINCE

CODE

IMPORTANT!
INDIQUER VOTRE NUMERO DE TELEPHONE

SI VOUS DESIREZ QUE CETTE COMMANDE SOIT ENVOYEE A UNE AUTRE PERSONNE, A UNE AUTRE ADRESSE, A UNE GARE DE POST OU EXPRESS, DONNEZ LES DETAILS EN LETTRES MOULEES

2

CODE

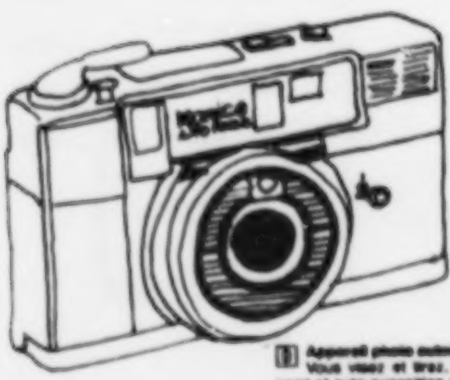
INDIQUEZ AVEC SOIN LE NUMERO DE LA COULEUR, LA TAILLE ET AUTRES SPECIFICATIONS.
EN CAS DE RECOMMANDATION SPECIALE, FAITES-LA SOUS L'ARTICLE, A LA LIGNE SUIVANTE, EN LETTRES MOULEES

	NUMERO DE CATALOGUE	QUANTITE	NOM DE L'ARTICLE	PAGE	Nº DE COULEUR	TAILLE	OPTION SPECIFICATIONS	PRIX	PRIX TOTAL $	PRIX TOTAL C	N'EMPORTE PAS DANS LES MAG.
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

TOTAL DE LA COMMANDE	
TAXE DE VENTE PROV	
MONTANT DU DE LA COMMANDE PRECEDENTE	
TOTAL	

D'ENVOYEZ PAS D'ARGENT DANS LE CAS

[7] Répondeur télécommandé. Vous pouvez obtenir vos messages de tout téléphone, conserver ou rerégler la bande du message à distance. 2 cassettes pour fiabilité absolue. Possibilité enregistrement 2 leçons.
[illegible] +Prix DC [illegible] $179.88 .... *299.00



INTELLIVISION II

[1] Appareil principal Intellivision II. Modèle compact à commandes manuelles détachables. Microprocesseur pleine portée reproduisant l'action sur écran de TV. Disque de contrôle à 16 positions, pour déplacer les objets à l'écran. Grande gamme d'effets sonores, y compris harmonie musicale en 3 parties. Les 2 commandes manuelles logent dans appareil principal.
722-116 +Prix DC .... [illegible] $[illegible]

[1] Appareil photo automatique AF3 C35 Konica. Vous visez et tirez, c'est tout! Auto-mise au point et auto-exposition assurant des résultats de pros du métier. Flash incorporé, auto-minuteur et objectif Hexanon f/2.8 de 38 mm.
221-387 +Prix DC, seulement .... $[illegible]

[1] Module de conversion n° 1. Permet d'utiliser toutes les cartouches ATARI VCS actuelles ou futures avec système Colecovision.
730-069 +Prix DC, seulement .... $118.[illegible]

Cartouches Colecovision™:

730-119	Mouse Trap	[illegible]
730-127	Lady Bug	[illegible]
730-135	Smurf™ Action Game	[illegible]
730-150	Space Fury	[illegible]
730-176	Venture	[illegible]
730-184	Carnival	[illegible]
730-192	Cosmic Avengers	[illegible]
730-200	Zaxxon	$40.44
722-161	Space Panic™	[illegible]

Disponibles en avril 83:

722-199	Gorf™	[illegible]
722-223	Donkey Kong Jr.*	[illegible]

Cartouche Turbo™ pour système Colecovision™. Volant et changement de vitesse, avec accélérateur de plancher.
730-143 +Prix DC, seulement .... $[illegible]

[1] Téléphone sans fil. Tel un téléphone ordinaire mais n'a pas de fil. Branchez la base sur tout jack et emportez le combiné (pince incl.). Valable jusqu'à 700'. Combiné à recomposition du dernier n°, source d'énergie autonome, interrupteur arrêt/attente/conversation, bouton sourdine, composition pulsative. Convient pour piscine, patio, etc.
617-522 +Prix DC .... [illegible] $179.88

Calculatrice solaire de conversions métriques. Ne requiert pas de pile! Presque toute lumière convient. Toutes fonctions de base avec mémoire; 40 conversions.
309-088 Prix DC, seulement [illegible]

[illegible]™. Des [illegible] attaquent la terre... à vous de les repousser! Poussée, feu, bombe, inversement, effets sonores. Son fonctionnement requiert 4 piles 'C' pas incluses.
727-740 Prix DC, seulement [illegible]

Jeux électroniques de genre salle de jeux par Coleco. Divertissement, effets sonores et graphisme des grosses machines. Chaque unité offre 3 jeux et 2 niveaux de difficulté. Enregistrement et affichage du meilleur résultat. 1 ou 2 joueurs de 8 à 99 ans. 4 piles 'C' pas incluses.

(A) Jeu Galaxian™ de Midway
730-101 Après 30 mars [illegible]

(B) Jeu Pac-Man™ de Midway
730-093 Après 30 mars [illegible]

(C) Jeu Donkey Kong™ ... [illegible]
730-085 Après 30 mars [illegible]

(D) NOUVEAU Jeu Frogger
727-875 Après 30 mars [illegible]

Machine à écrire/imprimante électronique, avec calculatrice 4 fonctions intégrée. Affichage 16 signes simplifiant corrections, ajouts et retraits. Clavier international. Correction sans impression ou mode direct, hors tension automatique. 4 piles 'D', pas incl. 2 cassettes de ruban en sus. Adaptateur CA.
378-798 Français $274.88 *249.95
378-780 Anglais $274.88 *249.95

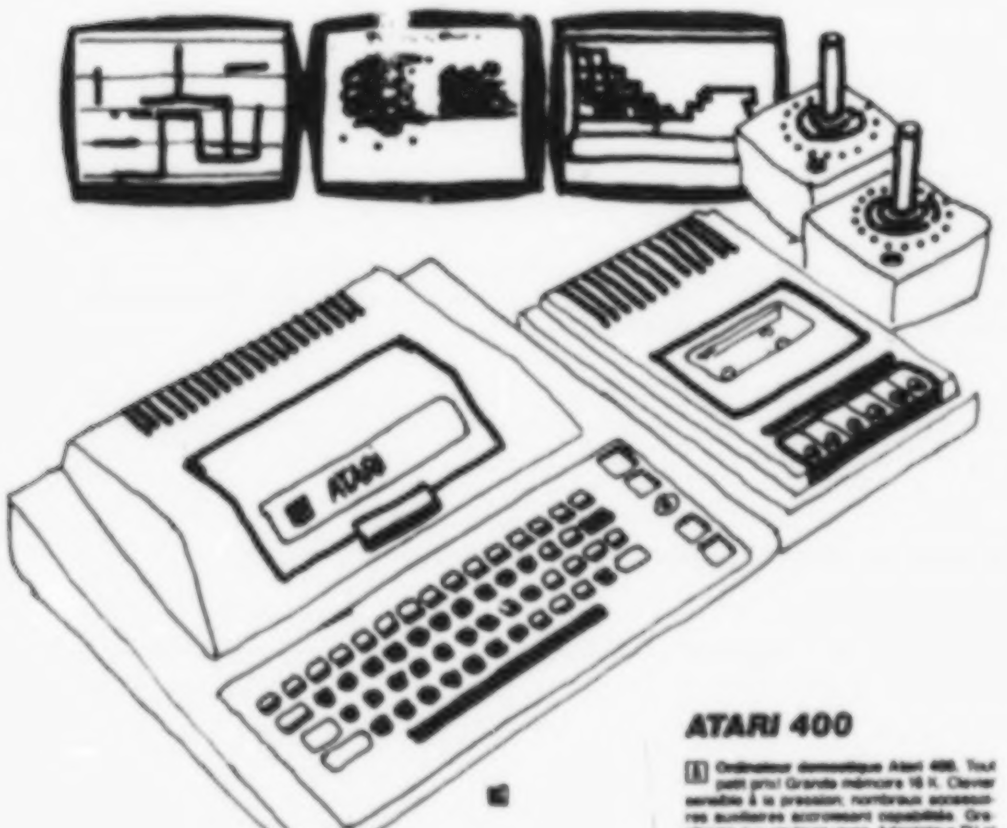
Radio-réveil AM/FM à diodes. Jack écouteur, cadran illuminé, à curseur, réglage automatique répétition de la sonnerie; réglages rapides de l'heure, indicateurs matin/soir. Gradateur d'intensité. 10 x 7 x 3" environ.
642-710 Prix DC $57.77 *48.95

59.99

Cafetière-filtre Brevmaster CDE. Réglez la pendulette et 2 à 10 tasses de succulent café vous attendent au lever. Réservoir transparent; système d'aspersion fournissant un arôme optimal.
483-088 •Prix DC [illegible] .... [illegible]

Montre à cristaux "roulette". Votre casino personnel... et économique! Alarme, compte à rebours et calendrier. Module garanti 3 ans. Bas prix accessible!
174-839 [illegible] .... [illegible]

Montre à cristaux pour jeunes actifs. Étanche jusqu'à 100'. Cinq fonctions horlogères. Module garanti 3 ans.
173-641 •Prix DC [illegible] .... [illegible]



ATARI 400

Ordinateur domestique Atari 400. Tout petit prix! Grande mémoire 16 K. Clavier sensible à la pression; nombreux accessoires auxiliaires accroissent capabilités. Graphisme aux couleurs vives. Adaptateur TV et guide du propriétaire.
728-673 •Prix DC .... [illegible]

Fiche X

NOM _____ GROUPE _____

1. Donne 2 termes de la micro-électrique tirés du texte que tu viens d'écouter.

_____

_____

2. Relève deux conseils donnés à Jocelyne

_____

_____

3. Donne un terme de la micro-électronique tiré du passage que tu viens d'entendre.

_____

4. Relève un conseil que Jocelyne donne à Nicole.

_____

DIRECTIVES POUR LE MAITRE

Dire d'abord qu'il s'agit d'une lettre de Jocelyne à Nicole.

Le maître lit les trois premiers paragraphes de "Mon Walkman" et pose la première question.

Le maître lit les deux paragraphes suivants et pose la deuxième question.

Le maître lit les trois premiers paragraphes de la page 2, et pose la troisième question.

Le maître lit les deux derniers paragraphes et pose la quatrième question.

Mon Walkman

Allo Nicole!

Enfin, je l'ai mon Walkman. Depuis quelques semaines, je me promène dans les magasins, non pas tant pour choisir l'appareil que pour maintenir ferme ma décision d'économiser sur l'argent que je fais en gardant la caisse du dépanneur le samedi soir.

Il y a une chose dont j'étais certaine, je voulais pour une fois m'acheter un objet qui me resterait, peut-être bien pour le donner à Yvan, mais cela n'est pas aussi sûr.

J'ai d'abord voulu m'acheter un jeu-vidéo, quelque chose comme "Space Invaders", mais l'écran est tellement petit, et les possibilités d'ajouter des cartouches tellement limitées que j'y ai renoncé. En fait, ce qui m'intéressait le plus, c'était un magnétoscope, mais il m'aurait fallu attendre si longtemps, que je ne suis pas sûre que je l'aurais jamais eu. J'ai pensé m'acheter un beau casque d'écoute que je pourrais brancher sur la chaîne d'Etienne, mais je me disais que mon frère n'aimerait sûrement pas que je touche à son amplificateur même s'il ne s'en sert que la nuit.

Je me suis finalement décidée pour un Walkman. Cela me permettrait d'écouter la musique que j'aime, sans déranger personne, surtout sans que j'aie à rendre compte à personne de la musique que j'écoute.

Ce qui m'embarrassait le plus c'était le choix de l'appareil. Lise me conseillait un appareil à cassettes, car je pourrais entendre la musique que je voudrais. Par contre, André me suggérait la radio seule, parce que la fiabilité était meilleure. Même si j'étais perplexe, j'étais quand même plus décidée que jamais: je voulais un Walkman. Et mine de rien, je passais sur la rue Sainte-Catherine, regardant les prix et les appareils, plus divers que je ne l'aurais imaginé.

.../

Tout s'est comme miraculeusement réglé hier: nous étions, André et moi, à nous pâmer sur le synthonisateur de Marc, quand il nous a montré le dernier Walkman qu'il venait de s'acheter. C'était une merveille. Mais ironie du destin, il voulait se débarrasser de son autre Walkman, un petit Sony, pas plus gros qu'un paquet de cigarettes, et même s'il n'y avait pas de cassettes, la sonorité était si bonne que j'étais séduite. Il l'avait payé 100$ aux Etats-Unis, et me le laissait à 50$ canadiens, avec 4 piles en sus. L'affaire était dans le sac.

Aujourd'hui, je l'ai et je l'écoute. Je n'ai même pas eu à choisir, un autre plus éclairé que moi l'a fait, je n'ai eu qu'à payer pour que cesse mon attente.

De tout cela, je n'en reviens pas de ma détermination qui a duré quelques semaines. C'est la première fois que j'achète quelque chose de valeur et même si le hasard y a mis un point final, c'est parce que je le voulais, que je l'ai eu, mon Walkman.

Quant à toi Nicole, je ne sais trop quoi te dire à propos de tes vacances. Ne te décide pas trop vite et une fois que tu auras pris ta décision, fais comme moi: ne lâche pas.

Et si tu viens à Montréal, il serait bon que tu me le dises: je te prêterai mon Walkman.

Salut,

Jocelyne

Michel Thérien

Fiche XI

NOM _____ GROUPE _____

FAITS/OPINIONS

A) Indique si la phrase contient un fait (F) ou une opinion (O).

1. Certains pensent que d'ici 5 ans, tous les enfants des écoles sauront se servir des ordinateurs. ☐
2. Il existe actuellement 400 micro-ordinateurs dans les écoles du Québec (situation: c'est vrai, cf. M.E.Q.). ☐
3. Une machine électronique n'a pas d'opinion. ☐
4. Tous les jeunes aiment les jeux électroniques. ☐
5. La plupart des jeunes aiment les jeux électroniques. ☐
6. Tout le monde devrait apprendre à se servir d'un ordinateur. ☐
7. (Paul dit:) "Il fait froid aujourd'hui" (situation: la plupart des gens pensent qu'il fait chaud). ☐
8. Un jeu Intellivision coûte actuellement environ 200$. (situation: c'est vrai). ☐
9. Il trouve que c'est cher. ☐
10. (Marie dit:) "Il fait froid aujourd'hui". (Et c'est ce que pense tout le monde). ☐

Remarque: des indices aident parfois à repérer les opinions. Ce sont des mots ou expressions comme:

je crois, je pense, il semble, il paraît, on suppose, on fait la supposition, selon moi, d'après lui, sans doute, probablement, peut-être que...

ou le conditionnel:

Il y aurait des morts et des blessés.

On aurait dû s'y prendre plus tôt.

Le condamné devrait connaître sa sentence demain.

B) Trouve s'il existe des indices dans les opinions de l'exercice précédent.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Fiche XII

NOM _____ GROUPE _____

DIRECTIVES

Etape 1	Tu lis le texte jusqu'au paragraphe intitulé: "Le branchement sur le téléviseur" en page 2.
Etape 2	A l'aide des trois grilles qu'on t'a remises (tout en continuant ta lecture du texte), tu écris pour chaque appareil tous les avantages et inconvénients vis-à-vis de chacune des caractéristiques. (mots et non phrases)
Etape 3	Une fois ta lecture et tes grilles complétées, tu coches (colonne COTE) vis-à-vis chaque caractéristique l'appareil qui est supérieur aux autres selon tes observations. Un simple regard te permettra de voir lequel des appareils domine les 2 autres.
Etape 4	Discussion, échange, comparaison de grilles avec les autres élèves du groupe en vue de recommander un appareil en particulier.

LES JEUX VIDEO

(O.P.C. déc. '81)
Denys Trudel

Aimeriez-vous devenir une super-vedette du hockey, un joueur de golf émérite ou un as du tennis? A moins que vous ne préfériez pratiquer des activités plus dangereuses, par exemple en affrontant un cowboy à la gachette rapide ou en vous battant contre une horde d'envahisseurs extra-terrestres. Tout cela est possible avec un peu d'imagination et beaucoup d'argent, grâce aux jeux électroniques sur écran de télévision appelés communément jeux vidéo.

Des jeux de salon dispendieux

Les jeux vidéo sont les descendants des jeux électroniques qu'on retrouve dans certains endroits publics comme les bars ou les centres commerciaux. Aujourd'hui, grâce aux progrès de la technologie moderne, il est possible de s'y adonner dans le confort de son foyer, si l'on possède un téléviseur et suffisamment d'argent.

En effet, le jeu lui-même vaut de 200,00$ à 400,00$ et il en coûte ensuite facilement 1 000,00$ pour garnir abondamment une collection.

Vous vous demandez peut-être ce qu'on peut obtenir pour une somme pareille. Voici en quoi consiste un système de jeux vidéo:

Les éléments du système

Quelle que soit la marque, chaque jeu vidéo comprend trois éléments: la console, les commandes et les cartouches.

La console est le noeud du système. Petite et peu encombrante, on la relie au téléviseur par un adaptateur fourni avec le jeu. Une ouverture dans la console permet d'insérer les cartouches.

Les commandes, branchées sur la console centrale, adoptent les formes variées selon les fabricants. Elles permettent de manoeuvrer vos "joueurs" ou vos "projectiles" sur l'écran de télévision. Elles sont sujettes à une usure plus ou moins rapide.

Quant aux cartouches, il faut les acheter séparément. Chacune contient un jeu, ou des variations d'un même jeu. Certaines, d'entre elles sont moins intéressantes que d'autres, et il vaut toujours mieux les essayer avant de les acheter.

Le choix offert

Jusqu'en 1977, tous les jeux électroniques appartenant à cette même famille se jouaient sur écran de télévision. Toutefois, les consommateurs se sont vite lassés, avec raison, des jeux les plus simples, qui ont disparu du petit écran et connaissent maintenant une carrière plus modeste comme jeux portatifs à piles.

Le marché des jeux dits vidéo a donc été considérablement épuré, et il ne compte plus maintenant que trois grands concurrents: Atari (V.C.S. 2600) Magnavox (Odyssey) et Mattel (Intellivision). Depuis 1982, on retrouve de plus sur le marché le Colecovision et le Leisure Vision. Notre analyse ne portera que sur les trois premiers mentionnés plus haut.

Des systèmes non compatibles

Contrairement aux cassettes (audio) qui s'ajustent à n'importe quel magnétophone, les cartouches d'un jeu donné ne peuvent être utilisées sur une console de marque différente. (Depuis '83 certains adaptateurs commencent à apparaître) Au départ, vous devez donc adopter un des trois systèmes avec tous ses avantages et ses inconvénients.

Afin de vous aider à faire un meilleur choix, nous avons examiné chacun des trois systèmes et noté leurs différences Bien que cette évaluation soit très subjective, elle est basée sur plusieurs centaines d'heures d'utilisation et appuyée sur une recherche documentaire approfondie.

Le branchement sur le téléviseur

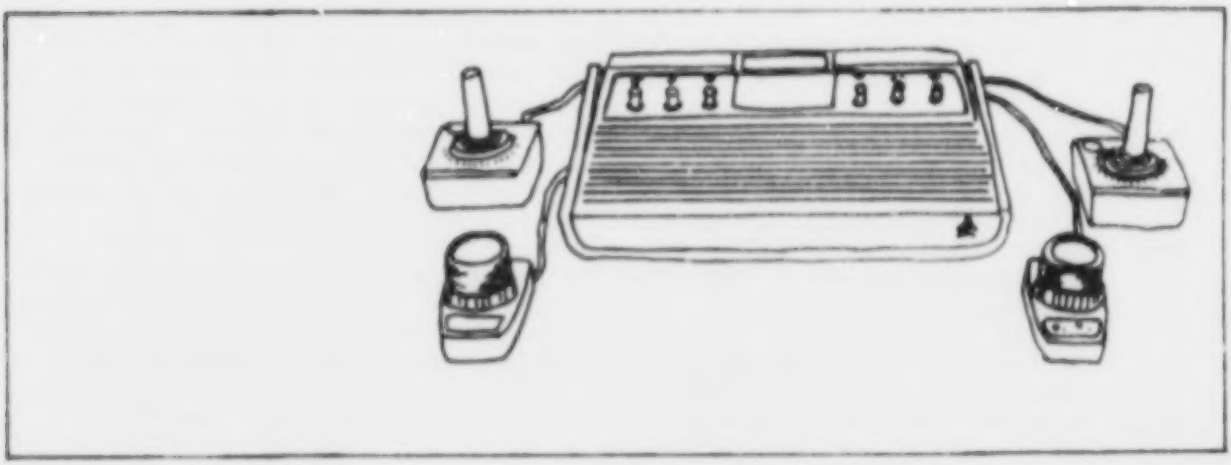
Les trois systèmes peuvent être facilement branchés sur le téléviseur. Dans chaque cas, tout est expliqué clairement: un petit tournevis est le seul outil requis.

Notons, cependant, que l'Intellivision de Mattel ne peut être utilisé avec un téléviseur noir et blanc: les couleurs sont rendues par des teintes de gris trop semblables, ce qui rend votre "joueur" impossible à distinguer de celui de votre adversaire.

L'Odyssey^2 peut être utilisé en noir et blanc, mais le meilleur système est celui d'Atari: la console possède un sélecteur spécial pour jouer en noir et blanc, ce qui élimine les tons de gris semblables, rendant toute confusion impossible.

L'utulisation des commandes

Les commandes idéales n'existent pas, avons-nous constaté. Atari a quatre types différents de commandes, et chacun d'eux correspond à une cartouche de jeu. La plupart des cartouches de jeu se jouent avec les commandes du type "manche à balai" ou raquette, fournies avec le jeu, et il faut débourser une somme supplémentaire pour obtenir d'autres commandes.



L'Atari

Magnavox a opté pour le seul "manche à balai". Contrairement à l'Atari, pas besoin de brancher ou débrancher diverses commandes au fil des cartouches. Par ailleurs, disons que les manches à balai de l'Odyssey^2 sont moins durs à manipuler que leurs équivalents chez Atari, mais qu'ils conviennent mal, dans tous les cas, aux jeux du genre ping-pong ou courses automobiles. A ce niveau, les commandes spéciales Atari possèdent un net avantage.

Comme commandes, l'Intellivision de Mattel utilise un petit clavier du genre calculatrice, muni d'un disque flottant qui permet de diriger les joueurs dans toutes les directions possibles.

L'idée d'avoir relié les commandes à la console par un cordon en spirale du genre téléphone est excellente, quoi que ce cordon soit trop court, ce qui oblige le joueur à rester très près de la console. De plus, les touches du clavier sont dures à presser.

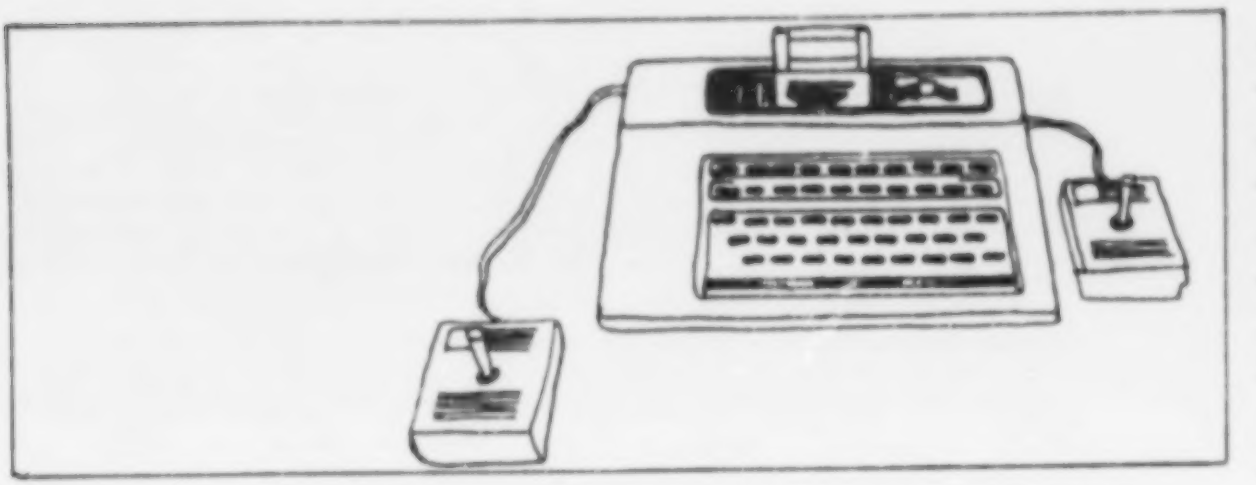
Quant à l'aspect positif, soulignons que ce sont les seules commandes convenant autant aux gauchers qu'aux droitiers.

Ces jeux peuvent-ils endommager votre écran?

Voici une vieille question controversée, qui fait encore couler beaucoup d'encre. Après chaque utilisation, il est sage de toujours éteindre l'appareil, ne serait-ce que pour ménager la console. Mais il y a plus grave: pour la plupart des jeux vidéo, laisser le jeu allumé plusieurs jours ou plusieurs semaines sans l'utiliser pourrait endommager le tube-écran. L'affichage continuel de la même image risque de s'incruster sur l'écran du téléviseur de façon permanente. Vous pourriez alors apercevoir le contour d'un char d'assaut ou d'une soucoupe volante ornant le front de votre vedette préférée...

En ce qui concerne plus spécialement deux de nos trois jeux, l'Atari et le Mattel, le danger est éliminé. A la fin d'un jeu, l'Atari laisse bien une image fixe sur l'écran mais les couleurs alternent automatiquement, empêchant toute imprégnation de l'image. Le Mattel, lui possède un dispositif automatique qui élimine toute image de l'écran après cinq minutes de non-utilisation.

Malheureusement, l'Odyssey^2 de Magnavox ne possède pas de mécanisme de protection. La garantie de ce jeu spécifie d'ailleurs qu'une image affichée continuellement pendant plus de 8 heures risque d'endommager le tube-écran. Oublier d'éteindre ce jeu pourrait donc être coûteux.



L'Odyssey^2 de Magnavox

La complexité des jeux

Dans le monde des jeux vidéo, comme dans la vie, on ne devient pas un champion instantanément. Il faut apprendre les règlements propres à chaque cartouche de jeu, se familiariser avec les commandes et développer des réflexes et de la stratégie.

Règle générale, les règlements des jeux d'Atari et de Magnavox sont peu nombreux et faciles à maîtriser. Les commandes s'utilisent aisément, et les matches se déroulent rapidement. Quelques minutes suffisent généralement pour être à l'aise avec les cartouches du jeu. Même des enfants de huit ou neuf ans pourront jouer sans problème avec la plupart des jeux.

Le jeu Intellivision est plus complexe. Les commandes ne sont pas faciles à maîtriser au début. Les règlements sont parfois très nombreux et chaque cartouche contient des subtilités qu'on ne découvre qu'après un certain temps. En outre les matches sont très longs. Par exemple, un match de football peut durer un bon deux heures et même davantage!

La qualité des images, couleurs et du son

Chaque jeu vidéo reproduit sur l'écran de télévision une image plus ou moins attrayante et réaliste. A ce niveau, l'Intellivision de Mattel l'emporte haut la main. L'image est superbe. les joueurs, les autos, etc... ont l'air naturel. Chaque cartouche est un plaisir pour l'oeil et les couleurs sont très belles. Atari et Magnavox offrent des images dessinées de façon plus schématique, ce qui leur enlève souvent beaucoup de finesse et de réalisme. Par contre, les couleurs sont plus que satisfaisantes.

Côté "son", Mattel inclut ceux des jeux les plus sophistiqués: bruits de foule, pneus qui crissent, etc. Par contre, c'est le jeu d'Atari qui possède les sons les plus variés, car ils sont toujours différents d'une cartouche à l'autre.

L'éventail des jeux

Atari offre actuellement le plus grand choix de cartouches: une quarantaine. L'Odyssey^2 de Magnavox en propose environ 30, tandis que Mattel ne compte actuellement qu'une vingtaine de cartouches dans son catalogue. Tous les mois, en moyenne, chaque compagnie lance une nouvelle cartouche sur le marché

Toutefois, bien plus que le nombre, c'est la qualité des cartouches offertes qui est importante. Et celle-ci est extrêmement variée. Chaque concurrent couvre quatre secteur principaux: les sports, les jeux de tir et de stratégie militaire, les jeux éducatifs et les jeux divers.

Les sports ont été largement couverts par les trois concurrents, mais dans ce domaine, c'est Mattel qui remporte la palme, car ses matches sont les plus réalistes. Parmi les meilleurs, mentionnons le baseball, le football et la course automobile.

Les cartouches de sport d'Atari et de Magnavox sont souvent bien pâles comparativement à celles de l'Intellivision. Il y a cependant quelques heureuses surprises, comme le basketball d'Atari, de même que les courses automobiles (Indy 500). Le golf électronique de Magnavox offre également un certain intérêt.

Quant aux jeux de tir et de stratégie militaire, ils abondent. On joue dur dans le monde des jeux vidéo: batailles de chars d'assaut, guerre spatiale, duels de cowboys et j'en passe. On peut se massacrer à qui mieux mieux sur les champs de bataille les plus variés. Bien qu'on puisse déplorer toute cette violence électronique, il faut reconnaître que cette catégorie de jeux comprend de captivantes cartouches.

Cette fois, c'est Atari qui domine le secteur et son jeu intitulé "Envahisseurs de l'espace", qui a fait fureur au Japon et aux Etats-Unis, est à conseiller. "Astéroïdes" est en voie de devenir aussi célèbre. Egalement à recommander: "Air Sea Battle", "Break Out", "Outlaw" mais surtout "Warlords" et le passionnant "Missile Command".

Magnavox présente les "Envahisseurs extra-terrestre" un jeu très original et excitant. "Conflit cosmique" est également intéressant, de même que "UFO".

Mattel offre moins de jeux de combat, mais ceux-ci sont généralement d'une très haute qualité. Mentionnons les excellents "Combat de l'espace" et "Combat naval", qui se jouent à la fois au niveau stratégique et au niveau tactique.

Quant aux jeux éducatifs, ils permettent parfois d'inculquer certaines notions aux enfants, en leur faisant former ou deviner des mots, effectuer des opérations mathématiques élémentaires, associer des objets semblables ou composer des mélodies simples. Tous ces jeux développent principalement une faculté, la mémoire.

Malheureusement, le nombre de cartouches de ce genre est assez restreint, du moins pour le moment. Quant à leur valeur éducative, elle est tout de même assez limitée et ne saurait être comparée à celle des professeurs et des livres de classe!

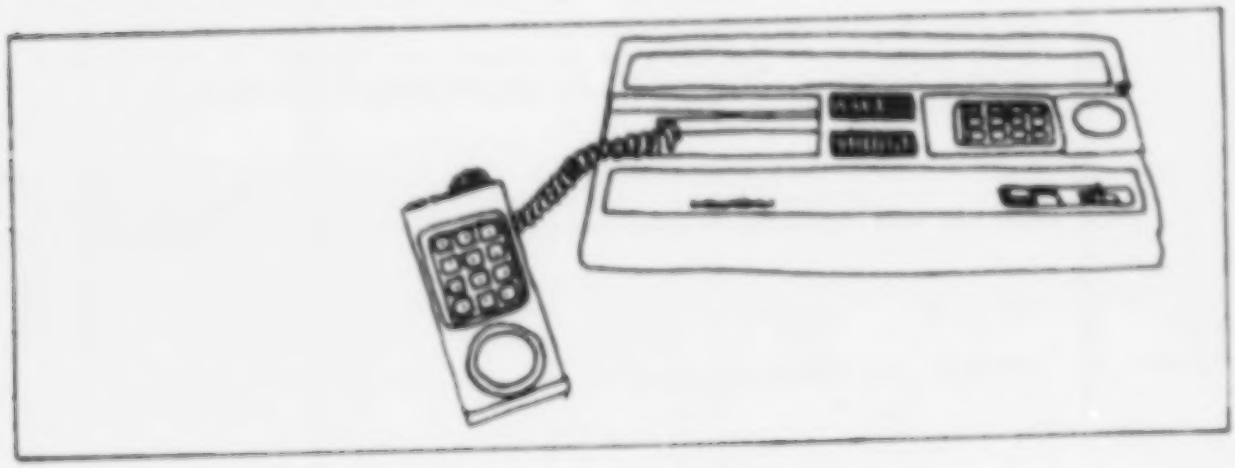
Pour ce genre de cartouches, Magnavox possède une certaine supériorité sur ses concurrents, puisqu'on peut former des lettres à volonté sur l'écran, grâce à un clavier genre machine à écrire de l'Odyssey^2.

Viennent enfin les jeux divers comme les échecs, les dames, le jacquet. Quelques jeux de hasard, comme la roulette, le black-jack et le poker, et des jeux de chasse au trésor. En général, c'est Atari qui offre les meilleurs programmes et le choix le plus grand dans ce domaine, talonné de près par Mattel. Cependant, on ne peut jouer contre l'ordinateur, dans bien des cas.

Les jeux solitaires et les jeux de société

La plupart des cartouches sont conçues pour être jouées à deux. Quelques rares cartouches sont destinées à 4 joueurs. Plusieurs cartouches de Magnavox et d'Atari peuvent être jouées en solitaire contre la machine. A ce niveau, c'est Atari qui possède nettement le plus grand choix et les variations les plus intéressantes. Mattel offre très peu de cartouches pour un seul joueur.

Néanmoins, chaque joueur devrait régulièrement compter sur au moins un partenaire: il devient assez vite ennuyeux de jouer contre la machine.



L'Intellivision de Mattel

Les prix

L'Intellivision de Mattel est le jeu le plus dispendieux: environ 400,00$. L'Atari et le Magnavox coûtent un peu moins cher, soit près de 300,00$. Quant aux cartouches, la plupart valent environ 40,00$ chacune, de sorte que si vous en achetez plusieurs, votre investissement total peut facilement dépasser 1 000,00$.

Les garanties

C'est l'Odyssey^2 qui offre la meilleure garantie: un an sur le jeu et chacune des cartouches. Celle d'Atari et de Mattel n'est que de trois mois.

L'entretien et le service

Les jeux vidéo sont des appareils assez fragiles qui craignent les chocs, la chaleur excessive et les liquides renversés sur la console. En outre, les cartouches doivent être insérées assez délicatement.

Si on observe toutes les recommandations du livret d'instructions, ces appareils devraient fonctionner plusieurs années sans problème. Les cartouches défectueuses sont également assez rares. Par contre, les commandes sont sujettes à l'usure, à cause des ressorts. Ceci est particulièrement vrai en ce qui a trait aux manches à balai d'Atari. On peut cependant s'en procurer de nouveaux sans se priver de tout le jeu, puisque les commandes de l'Atari peuvent être débranchées facilement.

Il n'en est pas de même pour les deux autres jeux dont les commandes sont soudées à l'appareil. En cas de bris, on doit retourner tout le système. Si vous demeurez hors d'un grand centre, vous pourriez alors être privé de votre jeu Mattel assez longtemps, puisque le service, au moment où ces lignes ont été écrites, était offert uniquement à Toronto et à Montréal.

On peut réparer l'Odyssey^2 dans tout centre de service Philips, ce qui est beaucoup plus pratique. Atari a confié la réparation de ses appareils aux centres de service Electrohome.

MODELE : _____

CARACTÉRISTIQUES		INCONVÉNIENTS	AVANTAGES	COTE
Branchement sur le téléviseur				
Utilisation des commandes				
Dommages à l'écran				
Complexité du jeu				
Qualités des images (couleurs) et du son				
Eventail de jeux	nombre			
	qualité			
	sports			
	tirs			
	caractère éducatif			
	divers			
Jeux solitaires				
Jeux de société				
Les prix				
Garantie				
Entretien et service				
TOTAL				

NOM _____ GROUPE _____

GRILLE D'ANALYSE

		SEIKO			CASIO		
		AVANTAGES	INCONVENIENTS	COTE	AVANTAGES	INCONVENIENTS	COTE
APPARENCE	BOITIER						
	BRACELET						
	POIDS						
RESISTANCE	ETANCHEITE						
	FENETRE						
	COMMANDES						
PRIX	FONCTIONS						
	PILES						
	COÛT						

FICHE XIII

SOMMATIF (Analyse comparée)

Lis le texte suivant et remplis la grille.

Actuellement on retrouve sur le marché deux types de montres numériques. Les montres de sortie et les montres dites sportives. Pour notre analyse comparée, nous avons retenu 2 montres. La Casio modèle de plongée et la Seiko modèle Château.

L'apparence

La Seiko maintient la tradition de la maison. Le boîtier plaqué or 14K est muni d'un fond en acier inoxydable et est étanche à l'eau. Le bracelet de type "fixo-flex" se referme grâce à une agraffe de sécurité de conception ingénieuse. Il est lui aussi enduit du même placage que le boîtier. Casio mise sur la qualité recherchée par le sportif: la légèreté. En effet, elle ne pèse que 37 grammes comparativement aux 63,1 grammes que pèse la Seiko. L'enveloppe de résine-nylon de couleur noire recouvre un boîtier en acier inoxydable. Cette enveloppe se prolonge en un bracelet du même matériau résistant.

Casio

Seiko

La résistance

Présumant que le porteur de la Seiko sera moins "actif" le fabricant recouvre les micro-circuits d'une fenêtre de mica qui malgré tout sera vite égratigné (ce qui est désagréable lorsque la lecture des chiffres est faite en plein jour). Casio garantit l'étanchéité de sa montre jusqu'à 200 mètres de profondeur. C'est pourquoi la fenêtre est en cristal cuit, d'où une plus grande résistance aux égratignures. Elle est pratiquement incassable. Les commandes de fonctions chez Seiko sont protégées des changements accidentels (flexion du poignet, vêtements, port de gants, etc) puisqu'elles sont encastrées dans le boîtier. De plus, les touches sont difficiles à enfoncer. Les boutons de commande de la Casio (pour les mêmes raisons doublées de celles requises pour préserver l'étanchéité de la montre) sont encastrés dans le boîtier et nécessitent une pression plus grande que celle requise pour changer les fonctions de la Seiko.

Les prix

Les 2 montres offrent les mêmes fonctions. L'heure (minutes, secondes), la date (quantième, mois, jour), le chronomètre, l'alarme, l'heure européenne. Cependant, elles se distinguent par l'alimentation électrique. En effet, Seiko utilise des piles standards qu'on retrouve un peu partout au prix moyen de 4,00$ (pose incluse). Elles durent en général (selon le fabricant) environ 1 an. Par contre, la Casio de plongée est scellée. Elle est alimentée par une pile au lithium d'une durée pouvant varier de 5 à 7 ans. La Seiko Château se vend entre 145,00$ et 175,00$. La Casio se vend entre 90,00$ et 100,00$.

Bref, voilà deux excellentes montres qui peuvent satisfaire les exigences de deux clientèles pas toujours distinctes...

Fiche XIV

Directives pour le maître

L'INTERROGATION

Combien tu l'as payé?

Tu l'as payé combien?

Ça peut faire quoi, cette machine?

Qu'est-ce qu'on peut faire avec?

Pourquoi que vous l'avez choisi?

Quelle couleur qui est?

Est-ce que vous jouez souvent?

Tu joues-tu tous les jours?

C'est quelqu'un de ta famille qui l'a acheté?

Qui est-ce qui l'a acheté?

etc.

QUESTIONS oui / non	Registre familier (oral ou écrit)	Registre surveillé (oral ou écrit)
		Est-ce que tu joues souvent?
	Tu joues-tu tous les jours?	Joues-tu tous les jours? (inversion)
		Est-ce que tu joues tous les jours?
	C'est quelqu'un de ta famille qui l'a acheté? (intonation seule)	→ admissible (à la rigueur)
		Est-ce que c'est quelqu'un de ta famille qui l'a acheté?
AUTRES QUESTIONS		
	Combien tu l'as payé?	Combien l'as-tu payé? (mot interrogatif + inversion)
	Tu l'as payé combien?	
		Qu'est-ce qu'on peut faire avec?
	Pourquoi que vous l'avez choisi?	Pourquoi l'avez-vous choisi?
	Quelle couleur qui est?	De quelle couleur est-il?
		Qui est-ce qui l'a acheté? (avec renforcement) ou: Qui l'a acheté?
	Que penses-tu de la montre à calculatrice	↔ id.
	Elle te servira à quoi cette machine?	A quoi te servira-t-elle, cette machine?

Expliquer qu'on choisira le registre surveillé (à cause de la situation d'ensemble et par respect pour la personne interrogée).
Expliquer qu'on devra décider de l'emploi du TU ou du VOUS pour chaque cas (selon les liens entre émetteur et destinataire).

Fiche XV

NOM _____ GROUPE _____

ELABORATION DE QUESTIONS

Trouve la question qui convient aux réponses suivantes:

1. C'est ma soeur qui a un réveil-matin numérique.

2. Oui, j'aimerais beaucoup, mais c'est bien trop cher.

3. Il l'avait payé 50$.

4. Il avait pris ce modèle parce qu'il pouvait jouer trois airs différents.

5. Oui, c'est très utile.

6. On peut dégeler des aliments congelés en quelques minutes, et dans un plat en verre ou en plastique.

7. Elle fonctionne à l'énergie lumineuse.

8. C'est une sorte de jeu où il faut être bon en plastique.

9. Le jeu consiste en de petits animaux ronds qui avalent des capsules d'énergie pour attaquer des monstres.

10. Non, je ne veux pas de jeux-vidéo.

Fiche XVI

Directives pour le maître

QUESTIONS

- Voici quelques idées de questions possibles (pour éviter à la fois des questions trop simples, à réponse oui/non, ou trop complexes). Nous suggérons fortement de retenir la question 1 pour donner rapidement une idée de la situation d'ensemble.

Onze questions

1. Enumération des divers types d'objets électroniques présents dans le milieu familial.

calculatrice	magnétoscope
montre numérique	bouilloire
réveil-matin	Walkman
jeu vidéo sur écran TV	régulateur de vitesse
jeu de société électronique	télécommande TV
four à micro-ondes	système de son
appareil photo	autres:
briquets électroniques	

2. Fréquence et durée d'utilisation des jeux électroniques ou vidéos.

3. Qui les utilise dans la famille: père, mère, filles, garçons.

4. Fréquentation des arcades. (Temps, argent)

5. Satisfaction (ou insatisfaction) à l'usage (qualité, plaisir), pour les jeux ou les articles utilitaires.

6. Conseillerais-tu à un ami un jeu électronique? Pourquoi?

7. Si vous aviez à acheter une montre, quelles fonctions aurait-elle, pourquoi?

8. Parmi les objects énumérés, lequel aimeriez-vous avoir, pourquoi?

9. Y a-t-il des objets dont vous conseilleriez l'achat?

10. Pensez-vous qu'on devrait apprendre aux enfants, à l'école, à se servir des ordinateurs, pourquoi?

11. Trouvez-vous que les objets électroniques devraient être de plus en plus nombreux? Pourquoi?

- Dépouillement: la réponse à chaque question sera écrite sur une petite fiche (avec un no d'identification).

GRILLE D'ACCOMPAGNEMENT

A. Compilation des résultats par question

<table>
<tr>
<td>1. Ai-je écrit la question sur le tableau de compilation</td>
<td>oui

non</td>
<td>Ecris-la</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Le tableau de compilation est-il bien rempli?</td>
<td><u>Exemple</u> de tableau rempli

<table>
<tr><th></th><th>oui</th><th>non</th><th>total</th></tr>
<tr><td>Femmes</td><td>8</td><td>2</td><td>10</td></tr>
<tr><td>Filles</td><td>5</td><td>5</td><td>10</td></tr>
<tr><td>Hommes</td><td>9</td><td>1</td><td>10</td></tr>
<tr><td>Garçons</td><td>4</td><td>6</td><td>10</td></tr>
<tr><td>Total</td><td>26</td><td>14</td><td>40</td></tr>
</table>
</td>
<td>Vérifie si la somme de la COLONNE "Total" égale la somme de la RANGEE "Total". <u>Si ce n'est pas égal, tu t'es trompé quelque part</u>. Recommence.

Dans la COLONNE "Total" on retrouve le nombre de personnes questionnées.

Dans la RANGEE "Total" on retrouve le nombre total de personnes qui ont répondu oui, et le nombre total de personnes qui ont répondu non.

Dans <u>chaque</u> rangée la somme des oui et des non doit égaler le nombre total de ce type de personnes questionnées. Dans l'exemple, on voit qu'il y a 8 femmes qui ont dit oui et 2 qui ont dit non. On a questionné 10 femmes.

8 + 2 = 10

On ne s'est pas trompé.

<u>Si ça n'arrive pas, vérifie tes fiches de réponses</u>.</td>
</tr>
</table>

GRILLE D'ACCOMPAGNEMENT

B. COMMUNICATION DES RESULTATS

Sais-tu quoi écrire à partir de ton tableau de compilation?	- Oui - Non	Montre-le au professeur Veux-tu aider les autres quand tu as fini? Pose-toi les questions suivantes en regardant les nombres écrits dans ton tableau 1. Dans la RANGEE "Total", le nombre de OUI est-il égal au nombre de NON? a) Si c'est égal: tu écris "Il y a autant de gens qui répondent OUI à la question qu'il y en a qui répondent NON" ou bien: "Il y a autant de gens qui ont... qu'il y en a qui n'en ont pas". "Il y a autant de gens qui pensent... qu'il y en a qui pensent...". b) Si ce n'est pas égal: tu écris "La majorité des gens pensent..." "La majorité des gens ont..." Le mot MAJORITE va toujours avec le plus gros nombre.

d) Tu continues toujours avec la même colonne que tu as choisie. Là, tu essaies de voir si les JEUNES (GARÇONS et FILLES) répondent comme les ADULTES (FEMMES et HOMMES). Tu compares les nombres, tu peux même les écrire sur une feuille brouillon pour mieux les regrouper.

S'il y a quelque chose de particulier tu peux écrire:

"Ce sont surtout les jeunes qui pensent..."

"Ce sont surtout les adultes qui possèdent..."

ou

"Il n'y a pas de différence entre les jeunes et les adultes par rapport à..."

e) Tu regardes aussi pour voir s'il y a des nombres pareils. Peut-être que les HOMMES et les FILLES répondent exactement de la même façon. Il faut écrire:

"Il y a autant de filles que d'hommes qui pensent..."

2. Dans ton tableau, écris les réponses qui correspondent vraiment à la question posée.

Exemple

OUI	NON
NUMERIQUE	ANALOGIQUE
CASSETTE	DISQUE
...	...

Il ne faut pas écrire automatiquement OUI - NON comme choix de réponses.

Ainsi, si je pose la question:

"Avez-vous une montre numérique ou analogique?"

Je ne peux pas utiliser Oui - NON dans le tableau de compilation. Je dois écrire:

NUMERIQUE ANALOGIQUE

Vérifie ton tableau

Fiche XIX

NOM _____ GROUPE _____

SOMMATIF

Première partie

1. Le tableau de compilation suivant résume les réponses obtenues à un sondage. Ecris un paragraphe où tu fais ressortir les informations intéressantes par rapport à la question posée.

QUESTION: Pensez-vous que chaque famille devrait avoir un micro-ordinateur à la maison?

Est-ce que la question posée porte sur un fait ou une opinion? (Fais un X dans la bonne case)

FAIT ☐

OPINION ☐

Ecris un mot de la question qui te fait croire cela _____

TABLEAU DE COMPILATION

	oui	non	total
Femmes	2	8	10
Filles	7	3	10
Hommes	1	9	10
Garçons	8	2	10
Total	18	22	40

Ton paragraphe: (2 à 4 phrases)

_____

_____

_____

_____

2. Le tableau de compilation suivant résume les réponses obtenues à un sondage. Ecris un paragraphe où tu fais ressortir les informations intéressantes par rapport à la question posée.

QUESTION: Avez-vous un four micro-ondes à la maison?

Est-ce que la question posée porte sur un fait ou une opinion?
(Fais un X dans la bonne case)

FAIT ☐

OPINION ☐

Ecris un mot de la question qui te fait croire cela

_____

TABLEAU DE COMPILATION

	oui	non	total
Femmes	3	12	15
Filles	2	13	15
Hommes	2	13	15
Garçons	3	12	15
Total	10	50	60

Ton paragraphe: (2 à 4 phrases)

_____

_____

_____

_____

3. Le tableau de compilation suivant résume les réponses obtenues à un sondage. Ecris un paragraphe où tu fais ressortir les informations intéressantes par rapport à la question posée.

QUESTION: D'après vous, est-ce que les jeux électroniques peuvent développer l'intelligence?

Est-ce que la question posée porte sur un fait ou une opinion?
(Fais un X dans la bonne case)

FAIT ☐

OPINION ☐

Ecris un mot de la question qui te fait croire cela

_____

TABLEAU DE COMPILATION

	oui	non	total
Femmes	15	5	20
Filles	17	3	20
Hommes	14	6	20
Garçons	18	2	20
Total	64	16	80

Ton paragraphe: (2 à 4 phrases)

_____

_____

_____

_____

4. Le tableau de compilation suivant résume les réponses obtenues à un sondage. Ecris un paragraphe où tu fais ressortir les informations intéressantes par rapport à la question posée.

QUESTION: Possédez-vous une montre analogique?

Est-ce que la question posée porte sur un fait ou une opinion?
(Fais un X dans la bonne case)

FAIT ☐

OPINION ☐

Ecris un mot de la question qui te fait croire cela

_____

TABLEAU DE COMPILATION

	oui	non	total
Femmes	8	12	20
Filles	15	5	20
Hommes	10	10	20
Garçons	15	5	20
Total	52	28	80

Ton paragraphe: (2 à 4 phrases)

_____

_____

_____

_____

5. Le tableau de compilation suivant résume les réponses obtenues à un sondage. Ecris un paragraphe où tu fais ressortir les informations intéressantes par rapport à la question posée.

QUESTION: Avez-vous une calculatrice de poche?

Est-ce que la question posée porte sur un fait ou une opinion?
(Fais un X dans la bonne case)

Fait ☐

Opinion ☐

Ecris un mot de la question qui te fait croire cela

_____

TABLEAU DE COMPILATION

	oui	non	total
Femmes	5	5	10
Filles	8	2	10
Hommes	4	6	10
Garçons	7	3	10
Total	24	16	40

Ton paragraphe: (2 à 4 phrases)

_____

_____

_____

_____

Deuxième partie

Les phrases suivantes sont tirées du texte "Mon Walkman".

Classe les phrases suivant qu'elles représentent:

un fait [F]

une opinion [O]

1. Je l'ai, mon Walkman. ☐

2. Je voulais m'acheter un objet qui me resterait, ☐

3. peut-être aussi pour le donner à Yvan. ☐

4. J'aurais aussi aimé m'acheter un magnétoscope, ☐

5. mais je ne suis pas sûre que je l'aurais jamais eu... ☐